

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**Evaluación del entrenamiento en destrezas interpersonales
del modelo Carkhuff**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Carlos Alemany Briz

DIRECTOR:

José Luis Pinillos

Madrid, 2015



TP
1024
106.2

53-627586-2

Carlos Alemany Briz

EVALUACION DEL ENTRENAMIENTO EN DESTREZAS INTERPERSONALES DEL MODELO DE CARKHUFF



ARCHIVO

Departamento de Psicología General
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

1984

Colección Tesis Doctorales. Nº 106/84

©Carlos Alemany Briz

Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1984

Xerox 9200 XB 480

Depósito Legal: M-17655-1984



BIBLIOTECA

Facultad de Psicología
Universidad Complutense
MADRID

Tesis Doctoral

Evaluación del Entrenamiento
en Destrezas Interpersonales
del Modelo de Carkhuff

Doctorando: Carlos Alemany Briz

Director : Dr. D. José Luis Pinillos

Madrid, Septiembre 1982.

A mi padre

"Mi definición de 'potencial humano que se actualiza' como simplemente el desarrollo de los recursos humanos implica, entre otras cosas, que estamos insertos en el proceso de ayudar o ser ayudados en todas las situaciones de la vida. De hecho es imposible ayudar a otro sin - simultaneamente - estar siendo ayudado. Es imposible ayudar a otro sin entrar primero en el campo de referencia fenomenológica de esa persona y entonces sentir expandidas las dimensiones de nuestra propia humanidad.

Crecemos cuando se expanden las dimensiones humanas. Nuestros recursos son desarrollados en el proceso de desarrollar los de otros. Nuestra comunicación se mejora cuando ayudamos a otros a mejorar la suya".

Robert R. CARKHUFF , Toward Actualizing Human Potential. 1981.

Agradecimiento

Un trabajo de investigación de este tipo representa - para quien en él se implica - una aventura y un aprendizaje al mismo tiempo. Aventura, porque son muchos los avatares que surgen en el camino y que provocan una sensación de perplejidad cuando no de duda, desaliento o amenaza acerca de los contenidos, metodología u obtención del fin propuesto. Y aprendizaje, porque uno asiste con sorpresa al descubrimiento de los diversos componentes del proceso de elaboración, así como de nuevos recursos, tareas y resultados que convierten a ambos - proceso y producto - en algo realmente significativo, al menos para quien lo ha hecho.

Pero esta aventura y este aprendizaje no ha sido posible - en nuestro caso - sin la colaboración de muchos factores y personas que los han facilitado. Y de entre estas últimas queremos citar a algunas a las que estamos más particularmente agradecidas por la parte que han tenido en ayudar a poner las bases o a lograr los objetivos de este trabajo.

Al Dr. D. José Luis Pinillos, porque en su talante profesional y personal hemos encontrado siempre apoyo y orientación, tanto para embarcarnos en nuevos rumbos - y así ampliar estudios en tierras americanas - como para llevar a buen término esta investigación.

A la Dirección de la Universidad Comillas de Madrid,
por las facilidades académicas y por los recursos económicos que hicieron posible esta empresa.

A los compañeros de claustro de dicha Universidad,
por el experto consejo y la ayuda incondicional que nos proporcionaron en múltiples ocasiones.

Al Comité Conjunto Hispano-Norteamericano de Cultura,
por haber hecho posible la ampliación de estudios en universidades americanas.

Al Dr. Robert R. Carkhuff, director del Carkhuff Institute of Human Technology de Amherst, Massachusetts y al Dr. Bernard G. Berenson, director del Center for Human Relations and Community Affairs, del AIC, Springfield, Massachusetts. De ellos y de sus colaboradores hemos aprendido no solamente interesantes aspectos de las tendencias y realizaciones de su propia orientación psicológica, sino también lo que significa estar realmente comprometido en una tarea que se presenta tan ambiciosa como necesaria.

Y finalmente al Dr. Eugene T. Gendlin, profesor del Department of Behavioral Sciences, de la Universidad de Chicago, y a su equipo. Como profesor y como persona nos ha facilitado unos conocimientos y nos ha proporcionado unas experiencias realmente importantes y satisfactorias que nos han abierto perspectivas llenas de sentido.

Indice General del Trabajo

Capítulo 1

Introducción: Enmarque, propósito y objetivos del estudio.

1. Estado de la cuestión	2
2. El modelo de Carkhuff	12
3. Propósito y objetivos del estudio	20
4. Hipótesis	24
5. Definición de términos	29
6. Relevancia del estudio	34
7. Limitaciones del estudio	39
Notas	40

Capítulo 2

El punto de partida del modelo básico de Carkhuff.

1. El punto de partida: El desafío a las profesiones de ayuda	48
2. La aportación de Carl Rogers	52
2.1. La etapa de no-directividad	53
2.2. La etapa centrada en el cliente	55
2.2.1. Las actitudes fundamentales del consejero	59
2.2.1.1. La comprensión empática y la aceptación incondicional	59
2.2.1.2. La congruencia	65
2.2.2. Las condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico	68
2.2.2.1. La minusvaloración de las técnicas	70
2.2.2.2. Las actitudes fundamentales del consejero	71

2.2.3. Implicaciones y consecuencias de la formulación rogeriana	77
3. La nueva evidencia y sus consecuencias para el modelo de Carkhuff	85
4. Conclusiones	94
Notas.	103

Capítulo 3

La evolución de las dimensiones del consejero en el modelo básico de Carkhuff: de las actitudes fundamentales a las destrezas interpersonales.

1. Introducción.	108
2. Período de expansión.	110
2.1. Expansión del número de actitudes faci- litadoras.	111
2.1.1. Redefinición de las actitudes cen- trales rogerianas	111
2.1.2. Incorporación de nuevas condicio- nes centrales del consejero	117
2.1.3. Conclusión	122
2.2. Creación de escalas uniformes de medición de estas variables.	122
2.2.1. Características comunes a las es- calas	123
2.2.2. Escalas utilizadas.	128
2.3. Modelo operativo de distribución de las actitudes del consejero según las fases de la relación de ayuda	137
2.4. Conclusión	143

3. Período de fijación definitiva actual	144
3.1. Reducción de las variables o dimensiones . utilizadas.	145
3.2. Creación de las fases transicionales y remodelación operativa	157
3.2.2. Remodelación operativa: modelo de actitudes vs. modelo de destrezas. Estado de la cuestión y discusión .	159
3.3. Las cuatro fases del modelo básico actual.	181
3.3.1. La dimensión de Atender	182
3.3.2. La dimensión de Responder	184
3.3.3. La dimensión de Personalizar.	186
3.3.4. La dimensión de Iniciar	189
3.4. Perfeccionamiento de la dimensión de Iniciar.	192
4. Conclusiones.	200
Notas	203

Capítulo 4

Descripción del instrumento de medida: El Test de Destrezas Interpersonales.

1. Introducción.	212
2. Historia del instrumento.	215
A) El "Trainability Index"(TI)	215
Estudios que han utilizado el TI	219
B) El "Human Relations Skills Assessment"(HRSA)	223
Estudios que han utilizado el HRSA	230
3. Nuestro instrumento	237
3.1. Criterios para su confección	238

3.2. Items: Escuchar.	243
Comunicar	244
Discriminar	244
4. Análisis de Items del Test de Destrezas	
Interpersonales	246
4.1. Comparación del grupo superior con el grupo inferior.	247
4.2. Correlación del Item con el total del Test	249
Notas	252

Capítulo 5

Fiabilidad y Validez de la versión española del Test de Destrezas Interpersonales.

1. Fiabilidad	260
1.1. Métodos empleados	260
1.2. Resultados obtenidos	263
1.3. Error típico y mejora de la fiabilidad. .	265
a) Error típico	265
b) La mejora de fiabilidad del instru- mento por el alargamiento del Test . .	266
c) Recomendaciones para mejorar la fia- bilidad	270
1.4. El entrenamiento de los jueces	272
1.4.1. Introducción	272
1.4.2. Revisión de estudios	273
1.4.3. La elección de sujetos	274
1.4.4. Objetivos y procedimiento del curso	275
1.4.5. Acuerdos alcanzados en la cali- ficación	279
1.4.6. Fiabilidad inter-jueces	280

2. Validez	284
2.1. Validez aparente	284
2.2. Contraste de grupos conocidos.	287
2.3. Correlación con otras variables	295
Notas	300

Capítulo 6

Descripción de la muestra

1. Introducción	305
2. Modo de reclutamiento y composición de la muestra	312
3. Edad y Sexo.	315
4. El grupo de control.	317
Notas	321

Capítulo 7

El curso de entrenamiento en Destrezas Interpersonales.

1. Introducción: Componentes y fases del entrenamiento	325
1.1. Introducción	325
1.2. El objetivo global.	328
1.3. Componentes del entrenamiento	332
1.4. Fases del entrenamiento	335
2. Desarrollo de la primera fase: Introducción al modelo básico, a su historia y aplicaciones.	338
2.1. La aplicación del pre-test	338
2.2. Objetivos generales.	339
2.3. Historia y presentación sintética del modelo	340

3. Fase segunda: Las destrezas de Atender	341
3.1. Contenidos teóricos de las destrezas. . .	341
3.1.2. Funciones de las destrezas de Atender.	343
3.1.3. Componentes de las destrezas de Atender.	344
3.1.4. Escala para observar la Atención postural	347
3.1.5. Comentario adicional	349
3.1.6. Investigación.	352
3.2. Ejercicios prácticos	353
3.3. Trabajos complementarios.	356
4. Fase tercera: La destreza de Escuchar. Com- nentes teóricos y ejercicios prácticos	358
4.1. Contenido teórico de la destreza.	358
4.1.1. Objetivos más específicos.	358
4.1.2. Funciones.	359
4.1.3. Componentes de la destreza de Escuchar	360
4.1.4. Escala para medir Escucha Atenta .	363
4.1.5. Comentario adicional	365
4.1.6. Investigación	367
4.2. Ejercicios prácticos.	368
4.3. Trabajos complementarios.	373
5. Fase cuarta: Las destrezas de Responder: Comunicación y Discriminación. Los componen- tes teóricos y prácticos de la misma	374
5.1. Contenido teórico de la misma	374
5.1.1. Objetivos más específicos.	374
5.1.2. Funciones	376
5.1.3. Componentes de las destrezas. . . .	377
5.1.4. Escala de las Destrezas Interper- sonales	381

5.1.5. Comentario adicional	384
5.1.6. Investigación	389
5.2. Ejercicios prácticos	391
5.3. Trabajos complementarios	393
6. Fase quinta: Final del entrenamiento en Destrezas Interpersonales	400
7. Discusión del entrenamiento y sugerencias para su mejora	403
Notas	416

Capítulo 8

Metodología y resultados del experimento: Cambios efectuados en las Destrezas Interper- sonales.

1. Introducción: hipótesis planteadas	422
2. Metodología	433
a) Diseño	436
b) Medidas	437
3. Resultados obtenidos en la destreza de Escuchar	441
3.1. Puntuaciones de los sujetos antes y después del entrenamiento	441
3.2. Puntuaciones medias y típicas en am- bos grupos en Escuchar	443
3.3. Contraste de medias	443
4. Resultados obtenidos en la destreza de Comunicar	448
4.1. Puntuaciones de los sujetos antes y después del entrenamiento	448
4.2. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos en Comunicar	450

- VIII -

4.3. Contraste de medias	450
5. Resultados obtenidos en la destreza de Discriminar	457
5.1. Puntuaciones de los sujetos antes y después del entrenamiento	457
5.2. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos en Discriminar	459
5.3. Contraste de medias	459
6. Especificación del cambio	464
6.1. Cambio y Sexo	465
6.2. Cambio y nivel inicial.	468
7. Discusión de los resultados.	470
7.1. Aclaración previa	473
7.2. Comentario comparativo.	475
7.2.1. Comentario de los resultados en Escuchar.	477
7.2.2. Comentario de los resultados en Discriminar	480
7.2.3. Comentario de los resultados en Comunicar	483
7.2.4. Comparación con estudios similares en la destreza de Comunicar.	487
7.2.5. Puntuación media global en el Test.	493
8. Conclusiones	496
Notas.	499

Capítulo 9

Relación de las Destrezas Interpersonales con otras medidas hipotéticamente relacionadas.

1. Introducción	506
2. Revisión de los trabajos de investigación.	509

- IX -

2.1. Investigaciones en relación con el concepto propio de aceptación de sí mismo, la autopercepción y el ajuste personal . .	514
2.2. Investigaciones en relación con aspectos cognitivos y verbales	519
2.3. Otras investigaciones.	526
2.4. Conclusiones	532
3. Nuestro planteamiento	534
3.1. El punto de partida	534
3.2. Un doble objetivo.	537
3.3. Relevancia de esta investigación	541
4. Hipótesis e instrumentos de medida.	543
4.1. Hipótesis planteadas y objetivos	543
4.2. Instrumentos de medida	548
5. Relación con la Escala FIRO-B de W. Schutz. . .	550
5.1. Lo que mide el instrumento	550
5.2. Para qué se ha utilizado	557
5.3. Características de la versión española y fiabilidad obtenida	558
5.4. Resultados: Relación de las Destrezas Interpersonales con la escala FIRO-B. Discusión de los mismos	561
6. Relación con la Escala de Evaluación del clima de grupo de Pfeiffer & Jones	566
6.1. Lo que mide el instrumento	566
6.2. Para qué se ha utilizado	568
6.3. Características de la versión española y fiabilidad obtenida	569
6.4. Resultados: Relación de las Destrezas Interpersonales con la escala del clima del grupo. Discusión de los mismos. . .	571

7. Relación con la Escala de Autoestima de	
Coopersmith	573
7.1. Lo que mide el instrumento	573
7.2. Para qué se ha utilizado	575
7.3. Características de la versión españo-	
la y fiabilidad obtenida	577
7.4. Resultados: Relación de las Destrezas .	
Interpersonales con la Escala de Auto-	
estima. Discusión de los mismos	579
8. Relación con el Cuestionario Post-Focusing	
de Wolf y VandenBos.	581
8.1. Lo que mide el instrumento	581
8.2. Para qué se ha utilizado	591
8.3. Características de la versión espa-	
ñola y fiabilidad obtenida.	593
8.3.1. Versión utilizada	593
8.3.2. Modo de aplicación	596
8.3.3. Fiabilidad y análisis de items . .	602
A) Comentario de los items que	
mejor discriminan	608
b) Comentario de los items que	
peor discriminan	614
8.4. Resultados y discusión de los mismos. . .	619
9. Relación de las Destrezas Interpersonales	
entre sí.	623
10. Relación de las otras variables medidas. . . .	
entre sí.	628
11. Conclusiones	632
Notas.	639

Capítulo 10

Cambios efectuados en las otras variables.

1. Introducción	647
2. Hipótesis planteadas	650
3. Metodología: Tratamiento de datos.	658
4. Resultados obtenidos: Cambios medidos por el FIRO-B	663
4.1. Puntuaciones medias y típicas	663
4.2. Contraste de medias	665
4.2.1. Contraste de medias intergrupo	665
4.2.2. Contraste de medias intragrupo	669
5. Resultados obtenidos: Cambios medidos en la Escala de evaluación del clima del grupo de Pfeiffer & Jones	671
5.1. Puntuaciones medias y típicas	671
5.2. Contraste de medias	671
5.2.1. Contraste de medias intergrupo	671
5.2.2. Contraste de medias intragrupo	674
6. Resultados obtenidos: Cambios medidos en la Escala de Autoestima de Coopersmith	676
6.1. Puntuaciones medias y típicas	676
6.2. Contraste de medias	676
6.2.1. Contraste de medias intergrupo	676
6.2.2. Contraste de medias intragrupo	678
7. Discusión de los resultados	680
8. Conclusiones	693
Notas.	695

Capítulo 11

Persistencia del aprendizaje en Destrezas Interpersonales: Seguimiento a los seis meses de entrenamiento.

1. Introducción	700
2. Revisión de los estudios de seguimiento	704
3. Hipótesis y metodología	710
3.1. Hipótesis planteadas	710
3.2. Metodología	713
3.2.1. La nueva aplicación del Test de Destrezas Interpersonales	713
3.2.2. La calificación por el sistema de jueces: Fiabilidad interjueces	714
3.2.3. Puntuaciones de los sujetos en el estudio de seguimiento	715
3.2.4. Puntuaciones medias y típicas	717
3.2.5. Metodología: Contraste de medias	717
4. Resultados y discusión de los mismos	718
5. Conclusiones	726
Notas	733

Capítulo 12

Conclusiones de nuestra investigación.

1. Conclusiones	737
A) Versión española del Test de Destrezas Interpersonales	739
B) Comprobación de Hipótesis	740
2. Recomendaciones	749

Apéndice 1

1. Puntuaciones y Fiabilidad de la Escala FIRO-B de Schutz	753
2. Puntuaciones y Fiabilidad de la Escala de Autoestima de Coopersmith	756
3. Puntuaciones en el cuestionario Post-Focusing de Wolf y VandenBos	757
4. Puntuaciones en el cuestionario Post-Focusing agrupadas según 4 Test de diferente longitud .	759

Apéndice 2

Escalas empleadas:

1. Test de Destrezas Interpersonales.	761
2. Escala FIRO-B de Schutz.	767
3. Escala de Autoestima de Coopersmith.	769
4. Escala de Evaluación del Clima de un grupo de Pfeiffer & Jones.	770
5. Cuestionario Post-Focusing de Wolf & VandenBos	771

<u>Bibliografía</u>	773
-------------------------------	-----

Indice de Gráficos

1. Comparación de las medias entre el grupo experimental y el de control en el funcionamiento pre y post en la destreza de Escuchar 476
2. Comparación de medias entre el grupo experimental y el de control en el funcionamiento pre y post en la destreza de Discriminar. 479
3. Comparación de medias entre el grupo experimental y el de control en el funcionamiento pre y post en la destreza de Comunicar. 485
4. Puntuación media global obtenida por los grupos experimental y control en el Test de Destrezas Interpersonales antes y después del en entrenamiento. 495
5. Nivel medio global en las tres destrezas en el grupo experimental obtenido en el pre-test, post-test y seguimiento 723
6. Nivel medio global adquirido en el Test de Destrezas Interpersonales en las tres partes de la investigación en el grupo experimental. . . 725

Capítulo 1

Introducción: Enmarque, propósito y objetivos del estudio

1. Estado de la cuestión
2. El modelo de Carkhuff
3. Propósito y objetivos del estudio
4. Hipótesis
5. Definición de términos
6. Relevancia del estudio
7. Limitaciones del estudio

1. Estado de la cuestión

El estudio que presentamos aquí se inserta dentro del interés, necesidad y preocupación de una línea de la psicología actual por mejorar las metodologías de preparación de un personal que sea más eficaz y competente en el campo de las relaciones interpersonales en general y de las relaciones de ayuda en particular.

En efecto, entre los numerosos retos que el mundo de hoy le plantea al psicólogo, y en general a todos aquellos implicados en las "profesiones de ayuda", se encuentra la

necesidad de que sea animador, facilitador, experto en el campo de las relaciones interpersonales de forma que estas sean efectivas para la consecución de sus objetivos. Necesidad que se siente hoy más urgente que nunca al constatar un progresivo deterioro de la relación humana más genuina, al encontrarse cada vez menos relaciones profundamente satisfactorias. Múltiples motivos se podrían aducir para este progresivo deterioro de las relaciones humanas a diversos niveles, pero entre ellos citaríamos las consecuencias del avance tecnológico, la crisis económica y la política de la sociedad consumista occidental, los cambios en los roles tradicionales de la familia, el paso de la sociedad rural a la urbana, la inseguridad económica que se refleja en el paro creciente, la rapidez de los cambios sociales y la velocidad y el subsiguiente stress como síntomas de nuestro tiempo, etc. Autores como Ferguson y otros lo han diagnosticado recientemente con acierto (1).

Con unas formulaciones o con otras, bien sea hablando del problema de las relaciones humanas, de la dificultad de progresar en relaciones interpersonales satisfactorias o de la creciente incomunicación -admitida ya como un tópico actual-, el hecho es que el hombre de hoy desea y necesita mejorar el nivel de sus relaciones interpersonales mientras al mismo tiempo constata las cada vez más reales dificultades para conseguirlas. Estamos hablando de

las relaciones que se pueden dar a muy distintos niveles: padres-hijos, profesor-alumno, esposo-esposa, jefe-subordinado, terapeuta-cliente, amigo-amigo, etc. En todas ellas los cambios sociales y culturales han producido un determinado impacto que se traduce en una creciente necesidad de identificar más concretamente aquellos elementos que podrían mejorar la relación y podrían reducir el nivel de insatisfacción o de ineficacia tan habitual en muchas de estas relaciones interpersonales.

De esa realidad social proviene este reto para el psicólogo actual, como profesional de las relaciones interpersonales y al mismo tiempo como experto en "el arte de ayudar". La sociedad le sigue confiando a él -como a otros expertos de estas relaciones y de esta ayuda- sus problemas y proyecta sobre él sus expectativas: espera de su profesionalidad que le ayude a hacer más efectivas, más humanas y más transparentes estas relaciones y espera de su competencia la identificación y formación en aquellas variables que las pueden hacer más satisfactorias.

En ese mismo sentido, el hombre de hoy acude en mayor número y grado de sensibilización que antes, a los profesionales de la relación de ayuda en busca de esa relación (que la podemos llamar psicoterapia, counseling, proceso de orientación, de asesoramiento o cualquiera que sea su nombre) esperando de la profesionalidad y competencia de los

que la desempeñan su deseo de ser ayudado eficazmente para lograr una comprensión mejor de sí mismo y de su entorno, una clarificación de la interacción muchas veces problemática entre ambos, un cambio -en suma- hacia niveles más satisfactorios de comportamiento personal.

En este contexto amplio es en el que queremos situar nuestro estudio y nuestra aportación: en la necesidad y urgencia de aportar unos instrumentos y una metodología que sirvan para preparar mejores profesionales en la doble lí-
nea de expertos de las relaciones interpersonales y de facilitadores más eficaces en la relación de ayuda. Y eso di-
rectamente orientado a la formación de futuros psicólogos en este campo, aunque el estudio podría ser extensivo a cualquier otro tipo de profesional o paraprofesional impli-
cado en esta área .

Si miramos las funciones del psicólogo orientador, consejero, terapeuta (counseling psychologist) a cuya formación queremos contribuir, nos encontramos con que última-
mente se le asigna una triple misión que desarrollar, ya que tanto la sociedad como la misma evolución de la profe-
sión le encomienda el desempeñar estos tres roles (Jordaan, 1968)(1b):

- a) Un rol de rehabilitación
- b) Un rol de prevención
- c) Un rol de educación

a) Un rol de rehabilitación: En el psicólogo -como en otras profesiones de ayuda- es el rol que más ha venido de sempeñando hasta ahora. Se trata de remediar la crisis por la cual el cliente o el paciente solicita ayuda. Por eso se le llama también rol remedial. El proceso se describe en términos "anormalidad, desajuste o enfermedad → diagnóstico → prescripción → terapia → curación". Tiene las características de un interventor en la crisis. Ha sido un rol identificado con el modelo médico por excelencia (Szasz, 1961; Matarazzo, 1980)(2).

b) Un rol de prevención: Aparece cada vez más subrayado en la actualidad. Pone su enfoque en objetivos alcanzables más que en vagas descripciones de lo que el cliente necesita. Se trata de que el psicólogo sea capaz de mejorar las relaciones, de desarrollar los recursos humanos, de crear estructuras donde se haga más difícil la aparición del desajuste. El énfasis se pone no en la enfermedad mental sino en la salud mental, de forma que el mayor nómero de personas posibles alcance el mejor ajuste posible. Se refuerza todo lo que supone crecimiento y desarrollo, ajuste y satisfacción, para lograr individuos más sanos e independientes, que sean capaces de tomar decisiones autónomas en favor de su propio crecimiento. Ejemplos de prevención son entre otros el implicar a las familias en mejores métodos para la crianza y el desarrollo de los hijos, prevenir las crisis de transición (crisis evolutivas o de

cambios culturales etc.), estudiar ambientes y poblaciones con alto riesgo de desajuste o en períodos críticos; modificar el entorno o medio ambiente para prevenir problemas, anticipar situaciones de stress etc. (Clack, 1975)(3).

c) Un rol de educador: es también un rol de prevención y en ese sentido se identifica con el apartado anterior. Diríamos que es el descubrimiento y la tendencia más reciente, la de la década de los 70. El proceso que sigue es el de "insatisfacción o deseo del cliente → formulación de objetivos → enseñanza directa de destrezas → satisfacción o consecución del objetivo". El psicólogo aparece así como un profesor, entrenador y evaluador de destrezas, un animador y potenciador de recursos individuales y comunitarios, una persona que desarrolla actitudes y valores que llevarán a los clientes a tomar el control de su propio desarrollo y de una salud mental más consistente y efectiva; un profesor y educador de aquellos ingredientes que hacen más observable y medible este ajuste personal; un experto en tecnología humana etc. El cliente por lo mismo aparece más como un alumno, un discente, más que un cliente. En esta línea es donde hay que insertar la aparición y desarrollo de lo que han venido en llamarse modelos psicoeducativos (Psychoeducational Models), que coinciden en la enseñanza y entrenamiento de aquellas destrezas y competencias necesarias para una mayor efectividad en el campo de las relaciones humanas, de forma que los sujetos o formandos

puedan tener un mayor control y desarrollo independiente de su vida (Authier et al., (1975)(4); Ivey, (1976)(5); Ivey (1980)(6)).

El Comité de la American Psychological Association de 1974 encargado de analizar las perspectivas del psicólogo-consejero en el presente y en el futuro afirmaba que, siendo estos tres los roles principales, se puede considerar que cada vez cobrará una importancia más creciente el rol educativo seguido del preventivo, y muy por delante del rol rehabilitador o remedial (7). La tendencia de estos últimos años va confirmando plenamente el aserto (Ivey (1980); Car-khuff (1979), (1981); Nelson-Jones (1982)(8)).

En suma, la función del psicólogo-consejero, como especialista en relaciones humanas, se desarrolla en esta triple dimensión que consiste fundamentalmente en ser capaz de intervenir con efectividad en las crisis que se producen en los sujetos y al mismo tiempo ser capaz de prevenir las crisis y estimular el desarrollo de los recursos personales para que los sujetos establezcan relaciones satisfactorias consigo mismo y con su entorno y sean agentes y difusores de salud mental. El que la formación de estos psicólogos tenga en cuenta esta triple función es una necesidad.

Al mismo tiempo cada vez se constata más lo que la sociedad espera de él: por una parte que posea las competencias que hacen de la relación de ayuda un poderoso instru-

mento para el cambio y el ajuste personal, y por otra que sea un difusor de estas actitudes, conductas, técnicas o competencias que sirven para hacer más efectiva una relación interpersonal y la misma relación de ayuda, y que colabore así a ampliar el número de personas capacitadas como agentes efectivos y funcionales de unas relaciones constructivas. Esta preocupación por hacer del psicólogo-consejero un animador y un facilitador de lo que hace más efectivas estas relaciones es una constante de los últimos planteamientos de los años 60 y de los 70.

De hecho hemos asistido recientemente al nacimiento y desarrollo de diversas metodologías de entrenamiento en relaciones interpersonales y relación de ayuda que han surgido como respuesta de esta necesidad de traducir las teorías en el aprendizaje funcional y efectivo para la consecución de estos objetivos. Así por ejemplo podemos citar los modelos de entrenamiento con relación de ayuda y comunicación interpersonal de Carkhuff y otros (1972)(9); Egan (1975)(10); Brammer (1973)(11); Kagan y otros (1967)(12); Ivey (1971)(13); los referidos a educación de Carkhuff, Berenson y Pierce (1977)(14); Gazda (1973)(15); los que se refieren a solución de problemas y desarrollo de programas como los de Carkhuff (1973)(1974)(16); Blechman (1974)(17) Goldfried and Goldfried (1975)(18); Spivack y Shure (1974)(19); los de autocontrol y desarrollo personal de Watson y Tharp (1977)(20); Williams y Long (1975)(21); o el movimien

to auto-ayuda con Gartner y Riessman (1977)(22), entre otros.

Todo ello responde al creciente deseo de perfeccionar la formación tanto de profesionales como paraprofesionales y que se traduce en la necesidad de preparar lo que se ha llamado "consejeros funcionales", sean estos terapeutas, asesores, padres, educadores, que sean formados en aquellas conductas que facilitan el ajuste y desarrollo personal -de cualquier manera que se entienda este- y en suma una relación más sana consigo, con su entorno y con los demás. Es lo que Ivey ha llamado en 1971 "persona intencional"(23); Carkhuff en 1969 "persona que vive con efectividad o consejeros funcionales"(24); Maslow en 1968 "persona autorrealizada"(25) y Jourard en 1971 "persona transparente"(26).

De entre las diversas y recientes aportaciones en esta línea de la preparación del psicólogo y de otros profesionales de la ayuda para la triple función que debe desarrollar para ser un consejero y orientador eficaz, en esta línea -decimos- la aportación de Robert R. Carkhuff y de sus colaboradores aparece como una de las más importantes de los últimos años. No sólo por lo que él personalmente o sus colaboradores han hecho, sino porque ha sido el inspirador de un amplio movimiento de metodologías confluyentes y similares entre las que se insertan las de Brammner (1973), que presenta un modelo de desarrollo ecléctico derivado

del de Carkhuff; o Egan (1975) que igualmente ha basado en él toda una tecnología de preparación para desempeñar funciones más efectivas en el amplio campo de las relaciones humanas: o Ivey y sus colaboradores (1973, 1978), que ha desarrollado las destrezas de "micro-counseling" con las dimensiones básicas de atender, responder e influenciar; o Kagan y sus colegas (1973) que han desarrollado una tecnología sistemática llamada "Interpersonal Process Recall" en la que consejero y cliente exploran y repasan conjuntamente la experiencia tenida en cada sesión etc.

Carkhuff cubre con su obra actual un amplio ámbito que va desde la terapia y las relaciones interpersonales hasta la educación y el desarrollo de los recursos humanos, y ha ido logrando un creciente reconocimiento científico y profesional de la misma. Así por ejemplo tenemos el dato reciente de la edición de 1978 del Social Science Citation Index, Institute for Scientific Information. Su nombre aparece aquí entre los cien autores más citados de todas las ciencias sociales que incluye nombres tan fundamentales como Marx, Freud, Dewey, etc. Y es el segundo más joven, por los científicos sociales y humanistas desde 1969. Este mismo índice incluye tres de los libros de Carkhuff como parte de los 100 libros más citados de dichos científicos.

Las publicaciones a lo largo de la década de los 60 y los 70 avalan su obra y en las que se ha dado a conocer

ese notable esfuerzo por aportar perspectivas y resultados válidos para cubrir estas necesidades actuales, todo ello ha justificado nuestro interés por conocerla mejor y tratar así de descubrir en ella aquellos elementos que pueden ser incorporados en la formación de personal más calificado y efectivo en nuestra realidad española.

2. El modelo de Carkhuff

Una de las aportaciones más importantes es lo que ha venido en llamarse "el modelo de Carkhuff" y que tiene -entre otras- estas características que muy resumidamente dejamos aquí apuntadas:

a) Es un modelo básico: en doble sentido. Por una parte en cuanto identifica fundamentalmente aquellas dimensiones que permiten al consejero, terapeuta, asesor, o persona-que-ayuda ser eficaz en esta relación y llevar al cliente, interlocutor, persona-que-es-ayudada, etc. a un cambio emocional o a un ajuste interpersonal más efectivo de su conducta. Y al mismo tiempo identifica también básicamente el proceso del cliente como consecuencia de la utilización de estas dimensiones del consejero que se hacen operativas en destrezas y conductas muy concretas. Así pues se da una identificación básica

de ambos componentes. Y por otra parte es básico en el sentido que cualquier entrenamiento en destrezas físicas o intelectuales o de cualquier tipo que sea, debe contar con una mejora básica de las relaciones interpersonales y por ello se apoya en este modelo básico como punto de partida. La amplitud del modelo en la actualidad, que comprende un desarrollo amplio de los recursos y potencialidades humanas y que incluye desarrollo físico, emocional - interpersonal e intelectual, y gira cada vez más en torno a la enseñanza y planificación de dicho desarrollo, ha surgido precisamente a partir de este modelo básico en el que vamos a centrar nuestro estudio, limitándolo adecuadamente.

b) Es un modelo evolucionado: efectivamente, desde 1965 en que se ponen los primeros fundamentos, hasta 1980 en que aparece la última edición de este modelo básico, las dimensiones o actitudes fundamentales del consejero han sufrido una notable evolución, de acuerdo con las investigaciones realizadas así como de la misma experiencia del entrenamiento tanto de profesionales como de paraprofesionales en el mismo. Para poder comprender mejor esta evolución desde unas actitudes o condiciones fundamentales hasta las conductas concretas que las hacen operativas tal como han quedado fijadas en el modelo básico actual, para ello dedicaremos los dos próximos capítulos, con el objeto de justificar y clarificar la fi

jación de las variables actuales del consejero, parte de las cuales son el objeto directo de nuestro estudio. También es un modelo evolucionado en un sentido más amplio si vemos la trayectoria y aportación de Carkhuff y cómo partiendo de un concepto restringido de la relación de ayuda, basado en su identificación en la fun--ción terapéutica, se ha ido transformado hasta fijar un modelo social de desarrollo de los recursos humanos (físicos, emocionales e intelectuales), que implica una transformación del entorno social y estructural. La enseñanza y el entrenamiento como tratamiento es su más innovadora aportación, al sugerir que el mejor modo de tratamiento de entrenar al cliente directa y sistemáticamente en las destrezas que necesita para vivir más efectivamente, lo que constituye una revolución en las profesiones de ayuda. Pero al no ser el análisis teórico de esta más amplia evolución el objeto de nuestro estudio, y por otra parte haber sido tratada recientemente por el excelente estudio de Marroquín (1981), a él nos remitimos para un enmarque más amplio de la obra y pensamiento evolucionado de Carkhuff (27).

c) Es un modelo de ayuda y entrenamiento (helping-training model) lo que significa que los sujetos son entrenados para poderse ayudar entre ellos y poder ayudar a otros, siendo ya el mismo entrenamiento un beneficio personal para los sujetos y una fuente de crecimiento

por las experiencias de aprendizaje que allí se dan y por el aspecto didáctico-experiencial del mismo. Tanto en el entrenamiento como en la práctica cotidiana de cualquier tipo de ayuda lo importante es subrayar que el ayudar a otros es ayudarse a sí mismo, el desarrollar a otros desarrollarse a sí mismo, el ayudar a mejorar la comunicación con otros, es mejorar la propia comunicación, como muy bien ha vuelto a poner de relieve Carkhuff recientemente en la cita que sirve de pórtico a nuestra investigación. La interacción representa pues un mutuo beneficio, y la preparación y el entrenamiento para la misma intenta ser ya una ayuda auténtica para aquellos sujetos implicados en el mismo antes de que transfieran sus conocimientos al mundo real de fuera del entrenamiento.

Esta es en parte la misma filosofía que hará del cliente un formando (trainee) que es entrenado directamente en las destrezas que necesita para su ajuste personal. En este sentido el entrenamiento en el modelo es a la vez programa de formación de consejeros funcionales así como una metodología para poderla usar con el cliente, ya que en muchos casos el entrenamiento en destrezas concretas resulta la mejor forma de tratamiento. El que ayuda, una vez formado él mismo, puede ser así formador de otros en las destrezas que ha adquirido.

d) Es un modelo apto tanto para la mejora de las relaciones interpersonales como para un uso más específico de la relación de ayuda: en efecto, mejorar las relaciones interpersonales significa -entre otras cosas- mejorar la capacidad de atención y escucha, de comprensión y comunicación de los propios sentimientos; significa poder comunicarse desde niveles más personales y profundos, en un constante intercambio de papeles del emisor y el receptor. Pues bien, para Carkhuff cualquier relación interpersonal como la que se establece entre padres e hijos, entre esposos y esposas, entre amigos y amigas etc. cualquiera de estas puede ser terapéutica, puede ser ayuda mutua, si uno o ambos han sido entrenados en aquellas conductas que hacen transmisibles las condiciones facilitadoras de esa relación interpersonal. Y por otra parte para los profesionales de la ayuda tales como el psicólogo y otros, el modelo y su entrenamiento les ofrece una pauta y aprendizaje de aquellas dimensiones que son útiles precisamente en el marco concreto de la entrevista de ayuda. El preparar personas efectivas en ambos aspectos es el objetivo de Carkhuff.

Hay que subrayar que en la orientación de autores tan reconocidos en este campo como Brammer (1973)(28); Egan, (1975)(29) e Ivey (1978)(30), todos ellos señalan que ser experto en el desarrollo de unas relaciones interpersonales más efectivas no es muy diferente de serlo en la relación

de ayuda. Ponen de relieve que todas estas relaciones satisfacen necesidades fundamentales humanas y que cuando estas relaciones se reducen a sus componentes básicos, estos resultan muy similares (31). Carkhuff subraya que estas destrezas son primariamente las de una relación interpersonal efectiva, que pertenecen a la vida de cada día y no son meros instrumentos de algo aparte de la vida real a lo que llamamos "relación de ayuda". Por eso Carkhuff y Berenson (1967)(32) hablan acerca del consejero y la relación de ayuda como "una forma de vivir". Son destrezas que se necesitan en la relación familiar, en la relación de amistad, en la relación matrimonial etc., son destrezas básicas del vivir cotidiano. Y al mismo tiempo lo son de una relación tan específica como es la relación de ayuda.

Por otra parte esos autores señalan esa diferencia fundamental que hace no ser reducible la relación de ayuda a cualquier relación interpersonal cotidiana. Las relaciones interpersonales están caracterizadas por una mutualidad mayor que la que se da en la relación de ayuda. Los amigos, el matrimonio etc. se ayudan el uno al otro, mientras que en una relación de ayuda más formalizada los roles aparecen más definidos: uno es el que ayuda y otro el que es ayudado. El que ayuda puede encontrar profunda satisfacción en ese hecho, pero no está siendo ayudado por el cliente, ni ordinariamente establece una relación de amistad con él.

En resumen, Carkhuff defiende que aquello que hace efectiva la relación de ayuda hace efectivas otras relaciones interpersonales y viceversa, aunque cada una tenga su peculiaridad y no sean completamente equiparables, pero sí basadas en elementos más similares de lo que pensaba hasta ahora. Y que el entrenamiento puede utilizarse para mejorar las relaciones, sea en un contexto de cursos de relaciones humanas o en el más específico de la relación profesional de ayuda.

Por todo ello no es de extrañar que su modelo, aplicado tanto en su totalidad como en algunas de sus dimensiones o destrezas específicas, que haya tenido aplicaciones tan diferentes como la gama que va desde la de entrenar a enfermos de hospital psiquiátrico con el objeto de identificar algún sentimiento dentro de la terapia grupal (mejorando los pacientes en una variedad de criterios, cfr. Pierce y Drasgow, (1969)(33) hasta la preparación de consejeros o terapeutas profesionales o la formación de personal paraprofesional (enfermeras, oficiales de prisiones etc.) para que a su nivel sirvan de instrumentos útiles ejerciendo una función realmente facilitadora del ajuste personal.

Para la elaboración de nuestro estudio sobre la aplicación y entrenamiento en las dimensiones en este modelo de Carkhuff hemos acudido a una doble fuente : por una parte a las publicaciones del mismo Carkhuff y sus colaboradores y por otra a nuestra propia experiencia personal.

a) Las publicaciones de Carkhuff suman varios libros así como más de 300 artículos escritos por él mismo o conjuntamente con sus colaboradores. Citamos a continuación algunos de sus libros más importantes que nos han ayudado tanto para la comprensión y fijación del modelo como para la búsqueda de instrumentación para hacer su aplicación en el estudio que hemos llevado a cabo:

- Toward Effective Counseling and Psychotherapy. (1967), (con Truax)(34).
- Sources of Gain in Counseling and Psychotherapy (1967)(35).
- Helping and Human Relations, vols. I y II (1969)(36).
- The Development of Human Resources (1971)(37).
- Teaching as Treatment (1976)(con B. Berenson)(38).
- Beyond Counseling and Psychotherapy (1967)(1977) (con B. Berenson)(39).
- The Skills of Teaching: Interpersonal Skills (1977)(con D. Berenson y R. Pierce)(40).
- The Skills of Helping (1979)(con W. Anthony)(41)
- The Art of Helping IV (1980)(con J. Cannon y R. Pierce)(42).
- Toward Actualizing Human Potential (1981)(43)
- Learning to Learn (1982)(con D. Berenson)(44)

Los artículos publicados por él o conjuntamente con sus colaboradores, tales como Berenson, Aspy, Vitalo, Anthony,

Pierce, Cannon, etc. y utilizados por nosotros, quedan reseñados en las notas de cada capítulo y en la bibliografía final.

b) Nuestra propia experiencia personal ha sido también una fuente válida de información y formación a la hora de diseñar el estudio concreto que hemos querido realizar. El entrenamiento y supervisión, así como la orientación y consejos recibidos por parte de R. Carkhuff y sus colegas y de R. Berenson y su equipo de colaboradores en el Centro de Desarrollo de Recursos Humanos y de Relaciones Comunitarias, en el A.I.C. de Springfield, Massachusetts, durante nuestra estancia allí, han sido sumamente válidos a la hora de poner en práctica nuestro propio proyecto llevado a cabo con sujetos españoles.

Tras este encuadre global veamos ahora cuales han sido el propósito general de nuestro estudio y los objetivos más concretos del mismo.

3. Propósito y objetivos del estudio

El modelo básico de Carkhuff en su versión actual es un modelo que permite formar a los sujetos en conductas concretas, enseñables, observables y medibles que permiten la adquisición de las que han sido llamadas destrezas de la re

lación interpersonal (interpersonal skills), de la comunicación efectiva (effective communication skills) o simplemente destrezas de las relaciones humanas (Human Relations Skills). Estas destrezas supondrían una concrección mayor de aquellas condiciones fundamentales que facilitaban el cambio y ajuste personal (core conditions), tales como la empatía, la congruencia, la autorrevelación etc.

Estas destrezas se articulan en torno a dos dimensiones claves para la relación de ayuda eficaz así como para la mejora de las relaciones interpersonales: la dimensión de Responder al marco de referencia del interlocutor y la dimensión de Iniciarle para que consiga su objetivo deseado.

El propósito de nuestro estudio es aplicar los principios, la metodología y los contenidos del entrenamiento de una de las dimensiones básicas de Carkhuff, la de "Responder" (que incluye la fase previa de "Atender"), en la formación de un grupo de futuros psicólogos españoles y comprobar la eficacia del mismo evaluando sus resultados.

Queremos saber si la metodología del curso de entrenamiento es eficaz para que los sujetos mejoren esta dimensión del modelo de Carkhuff.

Hemos escogido el entrenamiento en esta dimensión de Responder del modelo de Carkhuff y nos hemos limitado a ella

por varias razones:

a) Porque en la lógica del modelo supone tanto el punto de partida como la base necesaria requerida para el entrenamiento en la posterior dimensión de "Iniciar".

b) Porque tiene una coherencia en sí misma que la hace apropiada para -de acuerdo con los resultados que arroje este estudio- poderla luego utilizar en diversas aplicaciones tanto para la mejora de las relaciones interpersonales en público no profesional, como para el perfeccionamiento de la comprensión empática y la atención en contextos de relación de ayuda.

c) Porque esta dimensión es la que ha hecho operativas anteriores actitudes facilitadoras, especialmente la comprensión empática.

d) Porque nos parece más urgente hoy preparar personas que desarrollen al menos la habilidad de saber atender al otro, de saberle escuchar y saberle responder con efectividad, con vistas a la mejora de las relaciones humanas.

e) Porque nos servirá para comprobar la eficacia de una parte significativa del modelo de Carkhuff y preparar de esa forma la investigación posterior para medir la eficacia del entrenamiento en la totalidad del modelo.

f) Porque así podemos lograr la validación de instrumen-

tos apropiados que darán la pauta para la creación de otros instrumentos similares aplicables al entrenamiento en la totalidad del modelo, que sin duda requerirían mayor cantidad de tiempo y mayor complejidad en la medida.

Por tanto, y en resumen, nuestro propósito es desarrollar y evaluar un curso teórico-práctico, para la formación en esta dimensión de Responder en una muestra de estudiantes avanzados de Psicología, de forma que los haga más eficaces en su preparación para la relación de ayuda y en la facilitación de relaciones interpersonales más significativas.

Siguiendo a Carkhuff, toda esta dimensión de Responder, de la primera parte del modelo básico actual, la haremos operativa y comprobaremos la efectividad del entrenamiento midiendo si se produce un aprendizaje relevante en unas destrezas básicas que propone Carkhuff: un escuchar más efectivo y un responder más efectivo. Este responder comprende a su vez dos aspectos:

- a) Mejorar la discriminación de respuestas efectivas, tal como las define Carkhuff.
- b) Mejorar la comunicación de respuestas efectivas, tal como las define Carkhuff.

Por todo ello, los objetivos de nuestro estudio serían los siguientes:

1. Evaluar si el entrenamiento (variable independiente) es realmente efectivo para conseguir resultados importantes en las destrezas de "escuchar" y "responder" (discriminar y comunicar)(variables dependientes), así como verificar qué tipo de persistencia tiene este aprendizaje 6 meses después de concluido el tratamiento.
2. Validar el instrumento capaz de medir el aprendizaje (Test de Destrezas Interpersonales).
3. Comprobar las relaciones entre el aprendizaje de estas destrezas y algunas otras variables relevantes al crecimiento personal de estos sujetos y que pueden ser afectadas por este entrenamiento y comprobar asimismo su posible impacto en el subsiguiente cambio.

4. Hipótesis

El propósito y objetivos de este estudio se especificarían de forma más concreta en la comprobación de una serie de hipótesis que queremos verificar.

Estas hipótesis se agrupan en torno a estos cuatro aspectos:

1. La eficacia del entrenamiento en mejorar las destrezas correspondientes a esa dimensión de atención y respuestas del modelo de Carkhuff (hipótesis 1, 2 y 3).
2. La comprobación de la persistencia del aprendizaje 6 meses después de terminado el entrenamiento (Hipótesis 10).
3. Las correlaciones entre las destrezas y otras variables posiblemente relacionadas con el aprendizaje y metodología del entrenamiento, tales como las necesidades interpersonales grupales, la percepción del clima de grupo, la propia autoestima o la capacidad natural de enfoque corporal (Hipótesis 4, 5 y 6).
4. Y los cambios que se producen en estas variables y que podemos estipular como posibles beneficios indirectos del entrenamiento en estas dimensiones del modelo de Carkhuff (Hipótesis 7, 8 y 9).

Estas hipótesis, cuya comprobación trataremos en los capítulos correspondientes son las siguientes:

H I P Ó T E S I S

Hipótesis 1: Que el curso del entrenamiento teórico-práctico en la dimensión de "responder" del modelo de Carkhuff produce un aumento en el grupo experimental y que dicho aumento es relevante respecto al grupo de control.

Hipótesis 2: Que el curso teórico-práctico de entrenamiento en la dimensión de "responder" del modelo de Carkhuff produce un aumento en el grupo experimental en la destreza de comunicar las respuestas efectivas y que dicho aumento es relevante respecto al grupo de control.

Hipótesis 3: Que el curso teórico-práctico de entrenamiento en la dimensión de "responder" del modelo de Carkhuff produce un aumento en el grupo experimental en la destreza de discriminar las respuestas más efectivas de las respuestas menos efectivas y que dicho aumento es relevante respecto al grupo de control.

Hipótesis 4: Que las destrezas correlacionan entre sí de forma significativa en el pre-test.

Hipótesis 5: Que las destrezas correlacionan positivamente con otras variables en el pre-test. Y que de

las posibles correlaciones obtenidas sea la relación con la variable "afecto", medida por el Firo-B de Schutz la que obtenga una más alta correlación.

Hipótesis 6: Que las destrezas correlacionen positivamente entre sí y con otras variables, en el post-test, como consecuencia de que se ha dado un aprendizaje y de que ese aprendizaje es conjunto. Y en concreto se espera que correlacionen positivamente con:

- a) las conductas expresadas de las necesidades interpersonales.
- b) la percepción del clima de grupo
- c) la propia autoestima
- d) la capacidad natural del enfoque corporal.

Hipótesis 7: Que en el grupo experimental se produce un cambio positivo y que este cambio es respecto al grupo de control en las conductas de inclusión y afecto correspondientes a las necesidades interpersonales, tal como son medidas por las correspondientes subescalas del Firo-B de Schutz.

Hipótesis 8: Que en el grupo experimental se produce un cambio positivo y que este cambio es relevan-

te respecto al grupo de control en la percepción individual del clima de grupo de entrenamiento, tal como aparece medido por la Escala de Pfeiffer & Jones.

Hipótesis 9: Que en el grupo experimental se produzca un cambio positivo y que este cambio sea relevante respecto al grupo de control en la propia auto-estima tal como aparece medida por la Escala de Coopersmith.

Hipótesis 10: Que el estudio de seguimiento del grupo experimental, realizado al cabo de 6 meses, muestre la persistencia del aprendizaje logrado en el entrenamiento de destrezas interpersonales. Dicha persistencia debería cubrir una doble comprobación:

- a) La obtención de diferencias significativas entre la puntuación media del pre-test y del estudio de seguimiento en el grupo experimental.
- b) Que en las tres destrezas medidas se logren puntuaciones que, en términos de la Escala de Carkhuff, estén por encima de 3.0, lo que significa que se mantienen niveles considerados como "facilitadores en la comunicación y relación de ayuda efectiva".

5. Definición de términos

Queremos explicitar algunos de los términos usados en este trabajo para delimitar en el sentido en que los entendemos e incluso justificar su posible traducción española.

- Persona-que-ayuda: Carkhuff emplea este término (helper) que engloba al consejero, al terapeuta, al amigo, etc. Es todo aquel que desempeña el papel de ayudar a otro en una relación tanto profesional como en las relaciones interpersonales normales. Por uso utilizamos equivalentemente esos nombres cuando se trata del rol del que ayuda.
- Persona-que-es-ayudada : (Helpee) Es el término usado por Carkhuff para referirse al que desempeña el papel de cliente, paciente y en general todo aquel que en una relación está en situación de esperar y percibir ayuda de otros, lo que supone recibir comprensión, orientación y dirección para lograr un mayor ajuste personal. Los objetivos a lograr por los que desempeñan este papel en cualquier relación son los de una mejor autoexploración, autocomprensión y acción constructiva, lo que representa al mismo tiempo los pasos de su proceso de aprendizaje.
- Formando : (trainee) Es el sujeto que asiste a los cursos de entrenamiento en las destrezas básicas.

- Instructor : (trainer) Es el formador y responsable de los cursos de entrenamiento.
- Relación de ayuda : (helping/counseling) Para Carkhuff es la que ocurre en aquella situación donde una persona desempeña el papel de "persona-que-ayuda" (helper), porque de alguna manera tiene un conocimiento mayor y más integrado respecto a su interlocutor. Y otra es el que "recibe-la-ayuda" (helpee) y aquella que le proporciona una comprensión y una dirección a esta persona que está necesitada de asistencia para resolver algún problema psicológico, moral, médico, emocional, social, legal o económico.

En Carkhuff el sentido de la ayuda es más amplio que el estrictamente restringido a problemas emocionales o de ajuste personal. La relación de ayuda facilita cambios en las conductas de los clientes, interlocutores, pacientes etc. de forma que estos ven aumentados sus recursos físicos, emocionales, interpersonales o intelectuales.

- Destrezas interpersonales: (interpersonal skills), En la bibliografía actual se les denomina con nombres parecidos, refiriéndose a lo mismo (destrezas de la comunicación efectiva : "Effective Relations skills"; destrezas de la relación humana: "Human Relations skills"; destrezas de ayuda: "Helping skills").

Destrezas (skills) está definido en el diccionario Webster como el "poder organizado de hacer algo competentemente". O podríamos llamarlas competencias definidas conductualmente. Son conductas que son observables y medibles, que pueden ser enseñadas, practicadas y repetidas con efectos predecibles.

Pueden ser adquiridas o mejoradas mediante entrenamiento y hacen referencia a un término de comparación: una definición operativa, forma de evaluarlas, niveles máximos o mínimos etc. Garkhuff dice que una destreza es algo que se puede enseñar a los demás sistemáticamente.

Las destrezas interpersonales son aquellas que facilitan una mejor relación interpersonal. Comprenden una serie de conductas gradualmente escalonadas que culminan en la mejora del sujeto en su habilidad para prestar atención, para escuchar, para responder efectivamente y para iniciar cambios de solución de problemas.

El entrenamiento en destrezas (training) interpersonales incrementa la posibilidad de ayudar y de relacionarse competentemente con otros. Entre otras comprenden:

- La destreza de atender: que implica conductas no verbales que comunican disponibilidad e interés al interlocutor.

- La destreza de Escuchar: que significa la capacidad de atender internamente al otro y de comunicarle esa atención psicológica de forma que incremente su autoexploración.
- La destreza de Responder efectivamente: que comprende el saber responder tanto al contenido, al sentimiento, como a ambos a la vez. La respuesta intercambiable es la capacidad de comunicar contenidos claves expresador por el interlocutor así como de transmitir el sentimiento fundamental implicado en los mismos.

Responder significa ser capaz tanto de discriminar lo más efectivo como saberlo comunicar.

- Discriminación efectiva : Es la habilidad de discernir respuestas más efectivas de otras menos efectivas, conforme a la escala de relaciones interpersonales que combina niveles altos y bajos de las dimensiones de responder e iniciar. Es un paso previo para saber comunicar respuestas efectivas y supone una comprensión diferen-

ciada de los elementos que hacen más funcional la respuesta. El sujeto siempre tiene delante varias respuestas a un mismo estímulo para poder ser comparadas y calificadas.

Su medición se hace por los índices de discriminación que representan al categorizar diversas posibles respuestas ante un mismo estímulo y que son corregidas de acuerdo con la derivación de la calificación otorgada por los expertos.

- Comunicación efectiva : Es la habilidad de actuar de forma facilitadora o de ayuda efectiva en las relaciones en que se espera que se desempeñe ese papel. Los sujetos son capaces de traducir sus percepciones y discriminaciones en términos que transmiten una captación fundamental del marco de referencia expresado por su interlocutor. En niveles de la escala de relaciones interpersonales de Carkhuff supone alcanzar el nivel 3.0 sobre 5 niveles, es decir comunicar respuestas que son intercambiables con el contenido y el sentimiento manifestado por el interlocutor. Este es el llamado nivel medio mínimamente efectivo. Por debajo de él no se considera que a la larga se mantengan resultados efectivos.

Su medición se hace por los índices de comunicación que comprende diversos estímulos que representan fragmentos de entrevista y son corregidos por jueces

entrenados en la corrección de respuestas según la Escala de Relaciones Interpersonales de Carkhuff, derivada de otras escalas que medían actitudes fundamentales del consejero (core conditions).

6. Relevancia del estudio

Nuestro estudio quiere ser una contribución práctica a la mejora de instrumentos para la formación y entrenamiento de personas que por profesión o formación puedan servir de ayuda eficaz a otras. Y en ese sentido se constata que una gran parte de las teorías de la personalidad, de teorías de counseling o de relaciones interpersonales, tienen un valor limitado a menos que estén integradas en un proceso de aprendizaje experiencial (45). Tradicionalmente los programas de formación de personal especializado, tanto profesional como paraprofesional, han sido demasiado cognitivos y teóricos. Muy a menudo los estudiantes han sido capaces de discutir la teoría o de conocer la investigación, pero no han sido capaces de traducirlas en conductas efectivas y de integrarlas en su propio bagaje profesional y personal.

Por eso, este estudio quiere contribuir decididamente al diseño, metodología y evaluación de cursos teórico-prácticos de formación que procuren una mejor capacitación de

este tipo de personas, dándoles unas destrezas básicas. El intento es que les sirva al mismo tiempo de motivación para una mayor implicación en su vocación como psicólogos y expertos en relaciones interpersonales y a la vez les refuerce su confianza en la gradual adquisición de habilidades o destrezas que resultan eficaces para el desempeño de su función tanto terapéutica como preventiva.

Y viniendo más concretamente a la aportación de Carkhuff y al conocimiento y uso que de ella se tiene en nuestra realidad española, diremos que si bien contamos con algunos estudios teóricos en castellano que lo están dando a conocer (46) e incluso que se utilizan ya en algún sector sus contenidos y metodología para la formación de personal especializado (47), sin embargo hay que subrayar que no contábamos todavía con ningún estudio empírico en muestras españolas que evaluaran el aprendizaje de alguna de estas variables, según la metodología y contenidos del entrenamiento propuestos por Carkhuff en su última versión.

De ahí la necesidad de aportar la evaluación de una metodología concreta que haga factible la transmisión de ese aprendizaje e identificar los resultados de estos entrenamientos así como las mejoras que se pueden ir introduciendo en los mismos para lograr el dominio de las destrezas deseadas y su traducción en una mayor efectividad en este campo.

En este sentido creemos que nuestro estudio puede apor
tar de interés:

- El ensayo de una metodología, la de Carkhuff, y la constatación de su mayor o menor validez para la consecución de los objetivos por él propuestos. A partir de este ensayo se pueden recomendar variaciones en la metodología o en los objetivos que mejoren este entrenamiento como metodología orientada a la consecución de estos resultados.
- Validar el Test de Destrezas Interpersonales como instrumento para la medición de este aprendizaje.
- Verificar el alcance de los resultados obtenidos en cuanto a la adquisición de estas destrezas interpersonales se refiere y si se alcanzan los niveles mínimamente facilita
dores o no.
- Comprobar la persistencia del aprendizaje 6 meses después. Lo cual es importante como investigación, ya que es algo que se echa de menos en la literatura actual referida a la evaluación de este tipo de entrenamientos. Es una apor
tación importante -creemos- tanto para nuestra propia ve
rrificación y la subsiguiente adopción de los cambios meto
dológicos pertinentes, como por la contribución que supo
ne a la investigación actual sobre entrenamiento en las va
riables del modelo.
- Comprobar las relaciones e impacto en otras variables, co

mo beneficios indirectos que pueden recibir los sujetos, así como fuente de futuras investigaciones. Pretendemos de esa manera ensanchar el horizonte en el que se inserta un aprendizaje de este tipo y tratar de averiguar cómo repercute en otros aspectos la misma metodología utilizada.

- Y dentro de estas variables presuntamente relacionadas y de los instrumentos que las miden , nos parece particularmente interesante citar aquí la validación del cuestionario post-focusing de Wolf y VadenBos como algo que puede ser relevante para futuras investigaciones. Siendo la teoría y técnica del enfoque corporal (Focusing) de Gendlin (1981)(48) un instrumento tan importante para la efectividad terapéutica actual así como sus múltiples aplicaciones tanto en el campo psicológico como en el educativo, nuestro estudio permitirá contar a partir de ahora con un instrumento -este cuestionario verificado en muestras españolas- que podrá ser utilizado para el entrenamiento en dicha técnica. A partir de aquí se puede pensar en el diseño de unos cursos de entrenamiento que incorporen aspectos de la teoría y técnica de Gendlin dentro de la metodología de Carkhuff para comprobar cómo una orientación más interpersonal puede hacer más válido el aprendizaje de dimensiones interpersonales, investigación que pretenderíamos llevar a cabo en un próximo futuro.

Finalmente queremos subrayar la relevancia de nuestro estudio como punto de arranque de futuras investigaciones. En este sentido no queremos más que poner una primera piedra que sirva para posibilitar nuevos estudios, como pueden ser variaciones en la metodología empleada o en la comparación de dos tipos de entrenamiento diferentes, como el que acabamos de insinuar de la teoría y metodología de Carkhuff con la de Gendlin; dentro de las destrezas interpersonales, una comparación entre la metodología de Egan, la de Ivey y la de Carkhuff, para comprobar no sólo los diferentes resultados, sino también el grado de aceptación por parte de los sujetos, la distinta aplicabilidad de las destrezas a otros contextos etc. Igualmente a partir de aquí se puede pensar en verificar la efectividad del entrenamiento en todo el modelo básico o la medición de sus resultados en el impacto en personas distintas de los sujetos entrenados, tales como clientes, alumnos, amigos etc.

Creemos que nuestro estudio permite, a partir de los resultados que se obtengan y de los instrumentos aquí validados, abrir nuevas investigaciones que hagan más eficaz el entrenamiento de los sujetos en este campo.

7. limitaciones del estudio

Y finalmente nos queda decir una palabra sobre algunas limitaciones que constatamos en nuestro estudio para que se tengan en cuenta a la hora de interpretar los resultados.

En efecto, vemos como una cierta limitación el mismo método de elección de la muestra, sin una distribución aleatoria previa en grupo experimental y grupo de control. Por ello, el haber elegido un diseño cuasi-experimental debe hacernos más cautos en la generalización de nuestras conclusiones.

Igualmente advertimos que otra limitación es que el investigador del estudio haya sido el mismo instructor del entrenamiento, ya que esta identificación en la misma persona puede implicar efectos que perjudiquen de alguna manera la objetividad de la medida y los resultados.

Queremos por tanto dejar constancia de estas limitaciones para hacernos más cautos en la interpretación de los resultados.

10

NOTAS del Capítulo 1

NOTAS:

- 1a. Ferguson M., Focusing: A Tool for Changing Times
Ed: Gendlin E., Focusing, New York : Bantam, 1981, VII-XII.
- 1b. Jordaan J. (Ed), Myers R., Layton W., Morgan H.,
The Counseling Psychologist, Washington, D.C., American Psychological Association, 1968.
2. Szasz T.S., The myth of mental illness. New York: Harper and Row, 1961.
Matarazzo J.D., Behavioral Health and Behavioral Medicine: Frontiers for a new health Psychology, American Psychologist, Sept. 1980, 807-817.
3. Clack J., Report of the Midwest Subcommittee on Prevention, Unpublished paper. Counseling Center, Illinois State University, Bloomington-Normal, 1975.
4. Authier J., Gustafson K., Guernsey B., Kasdorf J.,
The Psychological practitioner as teacher: A theoretical-historical and practical review. The Counseling Psychologist, 1975, 5(2), 31-50.
5. Ivey A., Counseling Psychology, The Psychoeducator Model and the Future. The Counseling Psychologist vol. 6, 3, 1976, 72-75.
6. Ivey A., A person-environment view of counseling and psychotherapy; Implications for social policy. Cross cultural Counseling and Psychotherapy: Pergamon, 1980.
7. Citado por Ivey A., Cfr. nota 5, pag. 72.
8. Ivey A., Cfr. nota 6,
Carkhuff R.R., Operationalizing Helping: The Future of a Profession, Keynote Address. Washington State Personnel and Guidance Association. October 1979.
Nelson-Jones J., The theory and practice of counseling psychology, New York: Holt, 1982, 476-498.
9. Carkhuff R.R., et Al., The Art of Helping I, Amherst: HRD Press, 1972.
10. Egan G., The skilled Helper. Monterey: Brooks, 1975.
11. Brammer L., The Helping relationship: Process and Skills. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1973.

12. Kagan N., Krathwohl D.R., et al., Studies in human interaction: Interpersonal Process Recall stimulated by videotape. EIS, Michigan State University, East Lansing, Mich. 1967.
13. Ivey A., Microcounseling: Innovations in interviewing training. Springfield, III: Thomas, 1971.
14. Carkhuff R.R., Berenson D.H., Pierce R.M., The skills of teaching interpersonal skills. Amherst, Mass. HRD Press, 1977.
15. Gazda G.M., Human relations Development: A manual for Educators. Boston: Allyn and Bacon, 1973.
16. a) Carkhuff R.R., The Art of Problem Solving, Amherst: HRD Press, 1974.
b) Carkhuff R.R., How to help yourself: The Art of program development, Amherst: HRD Press, 1974.
17. Blechman E.A., The family contract game. Family Coordinator, 1974, 23, 269-281.
18. Goldfield M.R. and Goldfield A.P., Cognitive change methods, en F.H. Kanfer and AP. Goldseein (Eds), Helping people change, New York: Pergamon Press, 1975, pag. 89-116.
19. Spivack G., Shure M.B., Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems, San Francisco, Jossey-Bass, 1974.
20. Watson D., Tharp R., Self directed behavior (2nd. Ed.) Monterrey, Brooks Cole, 1977.
21. Williams R.L., Long J.D., Toward a self-managed Life style, Boston, Houghton Mifflin, 1975.
22. Gartner A., Riessman F., Self-help in the human services, San Francisco, Jossey-Bass, 1977.
23. Ivey A., Cfr. nota 13, cap. 1^o.

24. Carkhuff R.R., Helping and Human Relations, vol 1, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969, cap. 3^o.
25. Maslow A.H., Toward a psychology of being. (2nd. Ed.) New York, Van Nostrand Reinhold, 1968.
26. Jourard S.M., The transparent self, New York, Van Nostrand Reinhold, 1971.
27. Marroquin M., La relacion de ayuda en Robert R. Carkhuff, Tesis doctoral, Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educacion, Universidad Complutense, 1981.
28. Brammer L., Cfr. nota 11.
29. Egan G., Cfr. nota 10.
30. Ivey A., Cfr. nota 13, Edicion de 1978.
31. Ivey A., Cfr. nota 13, cap. 1^o.
32. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Beyond Counseling and Therapy, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967, cap. 3^o.
33. Pierce R., Drasgow J., Teaching facilitative interpersonal functioning to psychiatric inpatients, Journal of Counseling Psychology, 1969, 16, 295-299.
34. Truax C.B., Carkhuff R.R., Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice, Chicago, Aldine, 1967.
35. Berenson B.G., Carkhuff R.R., Sources of Gain in Counseling and Psychotherapy, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
36. Carkhuff R.R., Helping and Human Relations, vol. I y II, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
37. Carkhuff R.R., The Development of Human Resources, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
38. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Teaching as treatment, Amherst, HRD Press, 1976.
39. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 32, Edicion 1977.

40. Carkhuff R.R., Berenson D., Pierce R., The Skills of Teaching : Interpersonal Skills. Amherst, Mass.: HRD Press, 1977.
41. Carkhuff R.R., Anthony W. A., The Skills of Helping Amherst, Mass.: HRD Press, 1979.
42. Carkhuff R.R., Cannon J., Pierce R., The Art of Helping IV . Amherst, Mass.: HDR Press, 1980.
43. Carkhuff R.R., Toward Actualizing Human Potential. Amherst, Mass.: HRD Press, 1981.
44. Carkhuff R.R., Berenson D., Learning to Learn. Amherst, Mass.:HRD Press, 1982.
45. Egan G., Cfr. nota 10 pag. 7.
46. Los estudios de E. Repetto, La personalización en la relación orientadora , Valladolid: Ed. Miñon, 1977 tratan de las características de la relación de ayuda en Carkhuff hasta 1969.

Por otra parte M. Marroquín, en el estudio citado en nota 27, hace un detenido análisis de los diversos componentes de la obra de Carkhuff desde los primeros pasos como respuesta al desafío a las profesiones de ayuda hasta su sistema de desarrollo de recursos humanos en la actualidad.
47. Respecto a metodología de entrenamiento en castellano del mismo Carkhuff o derivado suyo, tenemos que citar a J. Fuster, que fue el primero que lo introdujo en España con sus cursos de entrenamiento en la entrevista de ayuda, basados en el primer modelo de Carkhuff, y que publicó dichos contenidos y metodología en su libro Cómo potenciar la Autorrealización, Mensajero: Bilbao, 1977.

Finalmente hay que citar la divulgación del modelo de G. Egan (1975), que ha hecho operativo en gran parte el modelo de Carkhuff de 1969. Dicho modelo así incorporado en la docencia y usado como entrenamiento por J. M. Gondra, Técnicas del consejo psicológico. Apuntes Mimeo

grafiados, Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid 1980. Y traducido y utilizado también en entrenamiento de estudiantes por R. Blanco, El consejo eficaz. Apuntes mimeografiados, Universidad Iberoamericana, Mexico, 1979.

43. Gendlin G.E., Focusing. New York: Bantam, 1981.

16

Capítulo 2

El punto de partida del modelo básico de

Carkhuff

1. El punto de partida: El desafío de las profesiones de ayuda
2. La aportación de Carl Rogers
3. La nueva evidencia y sus consecuencias para el modelo de Carkhuff
4. Conclusiones

xi

1. El punto de partida: El desafío a las
profesiones de ayuda.

El objetivo de este capítulo es lograr la comprensión de cómo surgió y cómo evolucionó el modelo de Car^ukhuff. Y para ello hay que situarse en el contexto de la crisis que provocó en las profesiones de ayuda el desafío de Eysenck, al comienzo de la década de los 50 cuando explorando los resultados de los diversos sistemas de psicoterapia, consejo psicológico y actividades orientadoras llegó a la conclusión sustancial de que los profesionales de la ayuda (llámense psicólogos, psiquiatras, orientadores, o terapeutas) no eran -como término medio- efectivos en producir una mejo-

ría significativa en adultos neuróticos.

Eysenck, en su ya famoso artículo de 1952, "The effects of psychotherapy: An evaluation" (1) hacía una revisión de 19 estudios de psicoterapia de distintas orientaciones que abarcaban los últimos 25 años y comprendía 7.000 casos. De esa revisión resultaba que los pacientes tratados por psicoanalistas mejoraban en un 44% de los casos; los tratados por terapeutas de orientaciones eclécticas mejoraron en el 64% de los casos y los tratados por no profesionales de la terapia (médicos de cabecera, guardianes, etc.) mejoraron en un 72% de los casos. Con lo que a más psicoterapia (sea de la línea o escuela que sea), menos recuperación. O diciéndolo de otra manera, que un enfermo no tratado específicamente y dejado al arbitrio de los recursos generales propios del individuo o de medios no cualificados, que este enfermo mejoraba más que aquellos otros enfermos tratados por especialistas. Y que 2/3 de los pacientes, bien sea tratados por especialistas o no, se recuperaban al cabo de 2 años.

El autor aludía en su artículo a la dificultad del método comparativo cuando entre los terapeutas había tan poco acuerdo incluso en los más fundamentales términos y definiciones, pero señalaba al mismo tiempo que era el momento de empezar un riguroso análisis

que pudiera dar pie con sus conclusiones a lograr una base empírica como sustento de una efectiva formación para terapeutas. Había que lograr dar con algo que se comprobara ser más útil que la simple recuperación, más o menos espontánea. Algo que diera calidad y garantía a una profesión de tanta relevancia social como la profesión de ayuda.

Berenson y Carkhuff (2) dicen que, analizando sus resultados, las conclusiones de Eysenck muestran que -como mínimo- no hay diferencia de medias en la comparación de índices de resultados de personas en los grupos tratados o en los grupos no tratados y que por tanto la práctica terapéutica ha fallado a la hora de establecer su eficacia. Por tanto las implicaciones de estas conclusiones permiten encontrar una justificación para los pacientes que dejamos solos, que por nuestra inhabilidad o nuestra falta de tiempo no podemos atender, y confiando así que el fenómeno de la remisión espontánea de esos síntomas se va a producir de todas maneras con nuestra ayuda o sin ella.

El desafío de Eysenck a la psicoterapia, demostrando su correlación inversa en cuanto a la recuperación de los pacientes, estaba lanzado. Y la reacción fue en muchos casos violenta, atacando unos el método con que se habían logrado dichas conclusiones, otros los resultados e incluso el atrevimiento de haberlo hecho. Teuber

y Power (3) lo compararon al mismo tipo de blasfemia que se derivaría de querer hacer un test para medir la eficacia de la oración...

La revisión de las respuestas dadas por los críticos y hecha por Shoben concluía diciendo que:

"Los argumentos y los datos dados por los críticos son inadecuados y no aportan nada que Eysenck el mismo no hubiera dicho en su artículo. La evidencia con que concluimos este estudio es que la eficacia terapéutica debe venir no de argumentos sino de relevantes y rigurosas investigaciones."(4)

Otros estudios confirmaron el punto de vista sostenido por Eysenck. Entre ellos destaca el que realizó Levitt (1957)(5) que usó el artículo de Eysenck para evaluar los resultados de la psicoterapia con niños. Manejando 18 estudios de evaluación inmediata y 17 estudios de seguimiento, mostró que en ambos tipos de estudio (donde la recuperación había sido de 2/3 y 3/4 respectivamente) obtenían los mismos porcentajes que en los grupos de control. Como resultado de su investigación, señalaba el fracaso que aparece a la hora de mostrar efectividad en la psicoterapia con niños y adultos y la relación que tenía con las conclusiones que Eysenck había obtenido respecto a las terapias con adultos.

En sucesivas revisiones hechas por el mismo Eysenck (1955, 1965)(6) encontramos una extensa información y revisión de los efectos que este desafío produjo entre los terapeutas de diversas tendencias, ya que fue el punto de partida de un nuevo interés por evaluar los resultados y promover nuevas investigaciones que permitieran averiguar nuevos elementos a tener en cuenta para una relación de ayuda efectiva en términos de las cualidades o dimensiones requeridas para el consejero o terapeuta, de los aspectos del proceso de ayuda o de los cambios y resultados efectuados en la conducta del cliente. Marroquín lo ha señalado en su estudio con una mayor amplitud(7).

No nos vamos a detener más en analizar esta repercusión o en evaluar sus consecuencias. Queríamos tan solo señalar que el reto lanzado por Eysenck, Levitt, y otros en la década de los 50 tuvo importantes repercusiones para el futuro inmediato de las profesiones de ayuda y representa el punto de partida en el que podemos inscribir el nacimiento del modelo de Carkhuff. Es un ambiente de crisis y de revisión, de búsqueda de nuevos criterios y de nuevas medidas de efectividad provocadas por el deseo de dotar a estas profesiones de instrumentos cualificados. Sin embargo sería Carl Rogers el que canalizó gran parte de los esfuerzos por dar a la psicoterapia y a la relación de ayuda una orientación nueva que pudiera responder al desafío de

Eysenck. Por eso, a continuación resumiremos básicamente su aportación, porque es a través de ella, especialmente de las proposiciones lanzadas por Rogers en 1957 y los subsiguientes trabajos de Rogers y su grupo, de Truax, Carkhuff, y otros donde el desafío de Eysenck encuentra una nueva vía de solución y al mismo tiempo donde hallamos los primeros pasos del modelo de Carkhuff.

2. La aportación de Carl Rogers

La aportación de Carl Rogers ha sido y sigue siendo una de las más importantes en la reciente historia de la relación de ayuda. Para unos queda ya asociado con la no-directividad en el trato con clientes, alumnos, hijos etc. para otros Rogers es la persona más caracterizada en cuanto a poner el énfasis centrado-en-el-cliente. Para un tercer grupo, Rogers representa sobre todo la posibilidad de un encuentro personal, auténtico, entre el consejero y el cliente.

Estos tres aspectos, todos verdaderos pero no exclusivos dan a entender tres puntos vitales en la evolución del mismo Rogers, de su concepción del proceso terapéutico. El excelente estudio de J. M. Gondra (8) junto con el de LaPuenta (9) dan una visión certera y global tanto de la evolución de Rogers como de la im-

portancia de su aportación en el campo terapéutico y educativo. A estos estudios y a las mismas obras de Rogers nos remitimos para su exacta comprensión.

2.1. La etapa de no-directividad:

Durante la primera etapa, la llamada de la no-directividad, Rogers pone ya las bases y desarrolla las primeras técnicas para la que representará una nueva manera de concebir las relaciones entre terapeuta y cliente, allá por los años 40. Es un nuevo estilo permisivo que no usa las técnicas tradicionales del diagnóstico o de la interpretación, sino las de la simple aceptación, la clarificación verbal o el reflejo del sentimiento. Poniendo de relieve una concepción democrática como filosofía de fondo sobre la que se establece la relación terapéutica. Si algo hay que subrayar no es la dependencia del cliente y su entrega absoluta en los brazos de un terapeuta que va a tener la clave de su vida aunque él no la comprenda muy bien, sino todo lo contrario: la independencia y libertad psicológica del cliente y su capacidad de desarrollar sus propios recursos humanos y de escoger la dirección de su propia vida, para lo cual el terapeuta no es más -pero tampoco menos- que un buen acompañante. El hecho de no imponer objetivos al cliente, de no te-
ner que clasificar sus síntomas y su enfermedad repre

sentará un desafío para la terapia tradicional. Como dice el mismo Rogers en esta época:

"El consejo eficaz consiste en una relación muy estructurada y permisiva que permita al cliente conocerse a sí mismo de tal forma que pueda iniciar acciones positivas a la luz de esta nueva orientación".(10)

Relación estructurada precisamente desde la permisividad, desde la no-directividad, para poder entregar al cliente la dirección de su propio proceso. Por ello lo importante es la concepción de fondo: el cliente tiene recursos, el cliente tiene que encontrar tan sólo una atmósfera donde pueda permitirse ser él mismo. Y junto a esta concepción, el subrayar que las técnicas son las que van a facilitar esa atmósfera y van a estructurar la relación.

Una vez estructurada, la relación seguirá sus propios pasos: una primera etapa de catarsis, en la que mediante la simple aceptación y el reflejo del sentimiento el terapeuta pondrá su énfasis no en lo que dice el cliente (contenido) sino en cómo y desde donde lo dice (sentimiento) y subrayando que no hay sentimientos buenos o malos, aceptados o reprimidos, sino que el cliente puede permitirse explorar todos ellos, aceptarlos porque -sean buenos o malos- son los suyos y eso es lo importante.

Una segunda etapa, la del "insight" o reorganización de las propias percepciones para entender como se relacionan entre sí sus diversas conductas y aclarar desde dentro dónde poner el acento más importante es estas relaciones, de forma que espontáneamente brote la luz. Esto llevará de por sí a la tercera etapa, la de la acción, de las decisiones concretas en orden a solucionar el problema. La confianza del terapeuta en su cliente hace recaer sobre él la responsabilidad de encontrar la solución más aceptable.

2.2. La etapa centrada-en-el-cliente:

Poco a poco Rogers fue evolucionando en una segunda etapa de su pensamiento, la "centrada-en-el-cliente" nos ofrecerá una nueva aproximación al proceso de la terapia y una nueva valoración de las implicaciones que tiene centrarse en el cliente. Dejemos que el mismo Rogers nos lo diga de forma resumida en un texto clave:

"A medida que ha pasado el tiempo hemos llegado a poner cada vez más énfasis en la naturaleza centrada en el cliente de la relación, ya que esta es más eficaz cuanto más plenamente se concentre el consejero en intentar comprender al cliente tal como este se ve a sí mismo. Cuando repaso alguno de nuestros primeros li-

bro publicados... reconozco que hemos ido dejando progresivamente sutiles vestigios directivos demasiado evidentes en esos casos. Hemos llegado a reconocer que si podemos ofrecer al cliente una comprensión de su modo de verse a sí mismo en ese momento, él puede hacer el resto. El terapeuta debe dejar a un lado su preocupación y habilidad diagnóstica, debe descartar su tendencia a hacer evaluaciones profesionales, debe abandonar sus intentos de formular un pronóstico exacto, ha de dejar a un lado la tentación de dirigir sutilmente al individuo y debe concentrarse únicamente en un sólo propósito: ofrece una comprensión y aceptación profunda de las actitudes conscientes del cliente en el momento en que explora paso a paso las áreas peligrosas que ha estado negando a su consciencia".(11)

Como bien analiza Gondra cuando subraya la importancia de este texto (12) encontramos aquí varios aspectos claves para entender todo el periodo de Rogers llamado "centrado-en-el-cliente" y que se podía resumir así:

- 1) Aquí explica el sentido técnico del término "centrado-en-el-cliente" que en este caso es sinónimo de empatía.
- 2) Hace una revisión de las técnicas no directivas usadas en el primer periodo para subrayar más y

más la técnica del reflejo del sentimiento, que aparece como menos intelectual que las otras y que facilitará por ello de manera más exacta la empatía con el marco de referencia interior del cliente.

- 3) Se subraya ya aquí lo que va a ser una de las características más importantes del periodo: el sucesivo acento en las actitudes profundas del terapeuta y la correspondiente minusvaloración de las técnicas en las que antes se ponía todo el énfasis.
- 4) El entender cada vez más la relación terapéutica como algo no tan rígidamente estructurado y más como una relación personal centrada en el cliente a través de la empatía del consejero: será la relación empática de dos personas en diálogo.
- 5) La mayor insistencia en la capacidad del cliente que se basará en el impulso al crecimiento como base y en la motivación que reciba para actualizar dicho impulso.

Vemos por tanto que uno de los puntos cruciales de esta nueva etapa va a ser explorar más las dimensiones personales del consejero, o persona-que-ayuda, a través de una sucesiva identificación que debe aportar para hacer de la terapia un proceso centrado en el cliente.

En el periodo que media entre 1946, fecha de publicación de este artículo fundamental y 1957 en que fija las 6 condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico, Carl Rogers irá desarrollando y explorando más y más este aspecto de qué actitudes son las fundamentales del consejero y al mismo tiempo cómo se pueden manifestar y comunicar al cliente dichas actitudes, así como la relación que tienen con las técnicas. Es el modo como el autor irá concretando, de forma cada vez más nítida, en qué consiste básicamente el papel del terapeuta y qué importancia tienen dentro de las condiciones de la terapia estas actitudes concretas. El mismo, en 1950, cuando relata cuales son los cambios fundamentales en su orientación terapéutica declarará que una de las tendencias más recientes de la misma es "acentuar la orientación actitudinal del terapeuta en lugar de la técnica" (13). El trazar sumariamente ahora la historia de la incorporación de las que terminarán siendo las tres actitudes fundamentales (comprensión empática, aceptación incondicional y congruencia) nos ayudará a entender su fijación en 1957 y las implicaciones que este artículo tuvo para la posterior evolución de su propia teoría de la relación de ayuda, y consiguientemente comprender la base rogeriana de Carkhuff.

2.2.1. Las actitudes fundamentales del consejero:

2.2.1.1. La comprensión empática y la aceptación incondicional: Serán estas dos actitudes las primeras que se irán consolidando en el nuevo giro que da Rogers a su teoría. Hay que señalar que el insistir cada vez más en las actitudes vendrá pedido por los abusos que -según Rogers- cometían muchos de los terapeutas al perder de vista que las técnicas, las específicas de la no-directividad no era un fin sino un mero instrumento para estructurar la relación y permitir el proceso terapéutico. Por eso cada vez es más importante ver como mis actitudes pueden crear el clima o relación terapéutica y cómo se pueden expresar en técnicas concretas y no al revés.

En la hipótesis que Rogers formula sobre la orientación general del consejero centrado-en-el-cliente, habla ya de esta nueva tendencia actitudinal:

"Para poner en forma más resumida y definitiva la orientación actitudinal que parece ser óptima para el consejero-centrado-en-el-cliente podemos decir lo siguiente: que el consejero decide actuar conforme a la hipótesis de que el individuo tiene la capacidad suficiente para tratar de modo constructivo todos aquellos aspectos de su vida que potencialmente pueden entrar dentro de su conciencia. Esto significa crear una situa-

ción interpersonal en la cual el material pueda acceder a la consciencia del cliente y con la que se demuestre significativamente la aceptación del cliente como persona competente y capaz de auto dirigirse".(14)

Vemos que aquí subraya la importancia de crear la situación interpersonal sin que todavía deslinde el campo entre actitudes y técnicas que hacen posible y efectiva esa relación. ¿Cómo se puede concretar esa confianza en la capacidad del individuo? ¿Cómo manifestarle el respeto que nos merece?. Rogers, una vez establecida la premisa de que la orientación actitudinal es la importante, buscará en las técnicas que hasta ahora usaba las actitudes que había detrás de ellas para proponerlas como concreciones de la nueva filosofía fundamental del terapeuta (15).

Por ello, poco más tarde, en 1950 cuando habla de las condiciones del proceso formula ya dos actitudes concretas que pueden hacer operativa esa actitud fundamental del terapeuta, cuando dice hablando de la primera condición del proceso: "el fenómeno terapéutico parece ocurrir con más probabilidad cuando el terapeuta siente, muy genuina y profundamente, una actitud de aceptación y de respeto al cliente tal como es..."(16) Nos está subrayando ya la importancia de la actitud

De aceptación; y más adelante, cuando señala que la tercera condición del proceso de la terapia "es la disposición y la capacidad sensible de comprender los pensamientos, sentimientos y luchas del diente desde su propio punto de vista"(17) nos está subrayando la actitud de comprensión . Por tanto en este momento el autor cuenta ya con dos actitudes básicas que emergen de las técnicas (en este caso de la técnica de aceptación y de la del reflejo del sentimiento) pero que ahora las engloban y apuntan más allá tratando de lograr una profundización en la propia filosofía del consejero como creador del clima terapéutico: aceptar y comprender al cliente en su marco de referencia, tal como es, tal como él lo presenta, es la mejor manera de demostrarle nuestra fe y confianza en su propia capacidad (hipótesis fundamental).

La función del consejero deja de ser una función pasiva en términos de abstención o simplemente de persona que usa unas técnicas. Por el contrario, su horizonte es ahora más amplio: será asumir -en la medida de lo posible- el marco interno de referencia del cliente, percibir el mundo tal como este lo percibe, percibir al cliente tal como este se ve a sí mismo y al hacer esto dejar de lado todas las percepciones según un marco de referencia externo. Y ese es el nuevo sentido de la comprensión empática, que se llegará a conver-

tir, cada vez más, en un positivo empeño por entrar dentro del campo de juego del cliente no ya para percibir lo que él percibe, lo cual es un buen e importante primer paso, sino para experimentar con él, senbir con él, tener el flujo de experiencias que él tiene. Pero en un primer lugar se subraya esta dimensión de compreensión para luego acentuar el aspecto de la comunicación de la comprensión.

Por lo tanto, al principio la empatía supone una función técnica: percibir este marco interno de referen-
cia del sujeto. Por ello aparece muy relacionada con la técnica que lo hace posible: el reflejo de sentimientos. Pero al aparecer cada vez más como función primordial del terapeuta irá desligando la estrecha relación entre actitud y técnica para ensanchar y profundizar esta dimensión de la empatía y subrayar además que se puede comunicar de muchas maneras, algunas de las cuales son las técnicas hasta ahora utilizadas. La empatía aparece pues como la mejor instrumentalización de la actitud fundamental del terapeuta en esta época. Es la mejor concreción práctica del respeto que el terapeuta debe mostrar por el cliente. No es lo único pero es lo que más colabora a crear la atmósfera o relación donde las fuerzas del cliente pueden desarrollarse convenientemente.

Junto con la actitud de comprensión empática,

Rogers va desarrollando la actitud de "aceptación incondicional", que en 1957 llamará "consideración positiva incondicional". También aquí, como en el caso de la empatía, aparece muy ligada al principio a unas técnicas concretas y en ese sentido pertenece a uno de los primeros pasos que dió Rogers en su proceso terapéutico. La técnica de la simple aceptación aparecía como un instrumento útil al servicio de la abstención del protagonismo del consejero y estaba caracterizada por su permisividad. La aceptación tiene que ver con el calor y la ausencia de coerción personal por parte del consejero. Es la forma de expresar respeto, de evitar diagnóstico y evaluaciones por parte del terapeuta, de mostrar interés positivo hacia su cliente. Significa no condicionar la aceptación de la persona a unas cualidades o a otras, a unos comportamientos que pudiéramos llamar correctos o a unas conductas que son las que se podía esperar por parte del sujeto. En un texto de 1950 Rogers puntualiza lo que entiende por esta actitud:

"Significa un respeto a las actitudes que ahora tiene y una continua aceptación de las actitudes del momento, ya marchen en la dirección de la desesperación, ya en la de un coraje constructivo, ya en la de una confusa ambivalencia. Probablemente esta acep

tación sólo es posible en aquel terapeuta que haya integrado en su propia filosofía una convicción profunda en lo que respecta al derecho del individuo a la autodirección y autodeterminación.(18)

Le exige por tanto al consejero una filosofía de respeto al cliente y transmite un aprecio incondicional por quién es él, independientemente de lo que haga. Por ello el terapeuta rogeriano deberá aceptar todos los sentimientos de su cliente, sin juzgarlos ni evaluarlos. Los sentimientos no son positivos, negativos o ambivalentes. Son simplemente sentimientos que le pertenecen a una persona y la persona global es la que merece todo el respeto y aceptación, porque sabemos de su capacidad para integrar dichos sentimientos.

Resumiendo mucho, diremos pues que lo que se escondía detrás de las primeras técnicas de la terapia no directiva va apareciendo cada vez más como actitudes con peso específico: la comprensión empática y la aceptación o respeto, que, aunque en esta época conviven con dichas técnicas todavía, aportan ya una primacía que hará que pronto las técnicas pasen a un segundo término. Dicho de otra manera, que puedan ser diversas las técnicas que expresan y comunican una misma actitud como veremos más tarde. Pero el paso progresivo de

Rogers desde la terapia centrada en el cliente a una te
rapia más existencial se va a hacer precisamente desde
la relevancia que va a ir adquiriendo otra actitud fun
damental y que cronológicamente es la que más tardía-
mente se incorpora a este sucesivo desglose del nuevo
ámbito actitudinal del terapeuta rogeriano: la congruen
cia o autenticidad. Digamos una breve palabra sobre e-
lla, para a continuación precisar cómo las presenta
Rogers en el nuevo esquema del proceso terapéutico.

2.2.1.2. La congruencia: Como señala Gondra en su
estudio, las palabras "genuino" o "auténtico" aparecen
ya en los primeros escritos de Rogers (19). Pero el pa
so fundamental que va a dar es el . pasar de un uso apli
cado tanto a las técnicas como a las actitudes a usar
y profundizar en el concepto de la congruencia en la
misma relación.

En efecto, el ser genuino o auténtico tiene que
ver con el uso de las técnicas y Rogers advertirá sen
satamente del peligro que se corre cuando asistimos a
una aplicación automática y mecánica de las técnicas y
las usamos como trucos o herramientas, sin unas acti-
tudes auténticas que las respalden. El consejero roge
riano para ser eficaz ha de ser genuino, dirá en más
de una ocasión. Y esto tiene que ver con el uso de
técnicas y con la adquisición de actitudes. En una pa

labra tiene que ver con poder llegar a ser un "instrumento auténtico".

Sin embargo, esta autenticidad referida a la función va a dar un giro fundamental cuando Rogers pase a considerarla como referida a la misma persona del terapeuta. Sólo cuando intuye el enorme valor de que la terapia sea una relación personal y que lo más importante para ser personal es ser auténtico, sólo entonces Rogers comenzará a considerar la inserción de esta congruencia o autenticidad dentro de las posibles condiciones fundamentales que hacen posible el cambio deseado. Será entonces cuando al consejero rogeriano se le pida -como bien resume De La Fuente ir más allá de ser un instrumento auténtico: el ser una persona auténtica:

"Del comportamiento del consejero, de sus actitudes relacionales para con el cliente, Rogers pasa a las actitudes personales del consejero. De su actitud genuina hacia el cliente, Rogers pasa a la consideración de la autenticidad misma de la persona del consejero. El terapeuta no tendrá fe en la capacidad del cliente para organizarse, sino ve en sí mismo la prueba de esa capacidad, la cual es su propia integración y captación. El terapeuta no podrá respetar a los demás si primero no se respeta a sí mismo".(20)

Esta autenticidad que se le pide use el terapeuta cuando utiliza sus técnicas, pasa a ser algo propio de la persona y de su relación. Por eso al principio aparecía formulada en términos de compromiso, sin ceridad, transparencia... y poco a poco empieza a usarse el término de congruencia para la relación. Así lo dirá Rogers en 1954: "He hallado que, cuanto más auténtica pueda ser en la relación, esta será tanto más útil. Esto significa que tengo que ser consciente de mis propios sentimientos"(21).

Ser congruente o auténtico en la relación es estar abierto a todas las experiencias de la misma y a to dos los sentimientos que en ella se produce, El terapeuta tiene que ser él mismo, que en términos de la teoría rogeriana significa la adecuación de la experiencia con el concepto de sí mismo. Eso supone que no pueda ni deba ocultar ningún sentimiento por moles to que sea y por contrarios a la relación que parezcan. Ser congruente o auténtico en la relación quiere decir permitirse tener una clara conciencia de todos sus sen timientos o actitudes de manera que los pueda experimentar libre y conscientemente como suyos y -en un paso sucesivo- sea capaz de comunicarlo con su cliente.

Esto es precisamente todo lo contrario hasta lo que hasta entonces seguía imperando en el campo de la psicoterapia: el rol del terapeuta que esconde sus sen

timientos reales detrás del papel que le toca desempeñar. Frente a eso, Rogers propone la autenticidad personal como una de las actitudes importantes. Pero en poco tiempo esta actitud pasará a ocupar el papel pri-mordial y el centro de su giro a una terapia existencial: sin autenticidad no tiene sentido ni la empatía ni el respeto. Y será su propia experiencia como psicoterapeuta la que le irá confirmando más y más en este punto.

El giro dado en estos años, la mayor insistencia en los aspectos actitudinales del terapeuta, el sucesivo desglose de las diversas actitudes que aportan el contenido específico para lograr los fines del proceso terapéutico, todo ello alcanzará una formulación exacta y desafiante en una nueva explicitación de las condiciones inherentes al proceso terapéutico. Por ello nos interesa detenernos en este interesante artículo para comprender el alcance que dió en él a estas actitudes y las consecuencias que tuvo dentro de su misma concepción terapéutica así como en la inspiración de nuevas investigaciones que hagan operativas el aprendizaje de estas actitudes fundamentales.

2.2.2. Las condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico de la personalidad:

En 1957 Rogers propondrá una formulación del cam-

bio terapéutico y de las condiciones que se requieren para lograrlo:

"Para que se dé un cambio constructivo en la personalidad es necesario que existan y persistan durante cierto tiempo las siguientes condiciones:

1. Que dos personas estén en contacto psicológico.
2. Que la primera, la que llamamos cliente, se halle en estado de incongruencia, sea vulnerable o se halle angustiada.
3. Que la segunda persona, a la que llamaremos terapeuta sea congruente o integrada en la relación.
4. Que el terapeuta experimente una consideración positiva incondicional hacia el cliente.
5. Que el terapeuta experimente una comprensión empática del marco interno de referencia del cliente y trate de comunicársela.
6. Que la comunicación de la comprensión empática y de la consideración positiva incondicional al cliente sea lograda al menos en grado mínimo.

Ninguna otra consideración es necesaria. Es suficiente con que se den y persistan durante cierto tiempo estas 6 condiciones. El proceso del cambio constructivo del cambio de la personalidad vendrá a continuación".(22)

Al comentar este texto, creemos que es importante considerar las características que contiene y que a su

vez le hacen ser diferente de anteriores formulaciones y al mismo tiempo punto de partida para nuevos rumbos. Lo resumiríamos en los siguientes puntos que comentaremos a continuación:

- a) La ausencia de técnicas específicas entre las condiciones básicas e importantes.
- b) El tomar carta de ciudadanía las actitudes del consejero y la forma específica como presenta estas tres actitudes.
- c) Las consecuencias e implicaciones de las hipótesis rogerianas.

2.2.2.1. Minusvaloración de las técnicas: Hemos visto como Rogers durante esta época de la terapia centrada en el cliente iba evolucionando desligándose poco a poco de las técnicas concretas para poner cada vez más de relieve las actitudes del terapeuta. Pero de alguna manera mantenía un cierto balance entre ambas porque no podía traicionar demasiado rápidamente su propio origen: lo que nació como un conjunto de técnicas no directivas que estructuraran la relación terapéutica de manera distinta a la tradicional psicoterapia. Sin embargo aquí esas acciones o técnicas concretas ya no aparecen. Lo cual no quiere decir exactamente que Rogers no las siga estimando, sino que no las considera de primer orden como para poder decir que una de ellas es necesaria y

suficiente. Lo importante, lo que se quiere subrayar ahora, es que la función empática se entiende desde un contexto más amplio, el de una mayor relación interpersonal de carácter existencial, y eso supone responder a lo implícito y a lo explícito, supone percibir con el cliente y experimentar con él y, una vez subrayado el objetivo eso se puede conseguir por diversos medios, algunos de los cuales, seguirán siendo las técnicas ya usadas hasta ahora. Pero también se pueden inventar otras nuevas. La creatividad y espontaneidad del terapeuta rogeriano se hace cada vez mayor, con tal de que se logre el objetivo de la comunicación de unas actitudes vitales.

A partir de ahora las técnicas incluirán no sólo lo que entendemos como tales en sentido estricto, sino las diversas conductas y habilidades que pueden ayudar a conseguir los objetivos pretendidos en cada una de las actitudes que se consideran necesarias para llevar a cabo el proceso. Pero por ello mismo ninguna de ellas alcanza la relevancia tal para que el autor la considere necesaria y suficiente. Es un signo más de que la terapia rogeriana quiere establecerse cada vez más sobre la base de unos valores y actitudes personales.

2.2.2.2. Las actitudes fundamentales del consejero:

Con esta formulación adquiere carta de ciudadanía, den

tro de la terapia rogeriana, la orientación actitudinal del consejero. Lo que se había ido incubando lentamente durante estos años, aparece ahora señalado de forma precisa. Que el terapeuta debe ser congruente, empático y mostrar una consideración positiva incondicional con su cliente, y por otra parte debe saber comunicar estas actitudes al menos en un grado mínimamente satisfactorio.

En este punto hay que señalar dos aspectos: uno el que se reconozca tal importancia a estas actitudes del terapeuta y otro el que la congruencia aparece aquí no sólo como la más reciente novedad sino como la actitud más importante y la que da sentido a las otras dos. La psicoterapia centrada en la empatía del consejero va dejando paso a la psicoterapia existencial cuyo punto de apoyo es la propia autenticidad del terapeuta.

Digamos una palabra de qué es lo que destaca Rogers en la formulación de estas tres actitudes en dicho artículo, así como indicar sucintamente la forma en que evolucionaron a partir de aquí.

a) La autenticidad del terapeuta en la relación: Para Rogers una persona auténtica, congruente, integrada, quiere decir que dentro de la relación es él mismo, libre y profundamente él mismo, y que la conciencia que tiene de sí representa exactamente su actual experien

cia. Es exactamente lo opuesto de presentar una fachada (23).

Como hemos recalcado anteriormente, Rogers ha transplantado la autenticidad o congruencia del instrumento a la persona. El terapeuta rogeriano está llamado a usar sus actitudes, sus técnicas, su conducta con autenticidad y sin engaño. Pero está llamado sobre todo a ser él mismo en cuanto persona-en-relación, auténtica.

Todas estas características hacen que el terapeuta rogeriano cada vez vaya siendo más libre y espontáneo usando su autenticidad como una cualidad facilitadora del encuentro que le permite salir al paso de la otra persona, abierta y libremente, para ofrecerle la posibilidad de un encuentro interpersonal o, como dirá más tarde Rogers, de "un encuentro existencial entre dos personas auténticas"(24). Su experiencia con esquizofrénicos confirmará la extraordinaria importancia de esta actitud para salir al encuentro del otro. Por ello pasará a ser considerada como la cualidad por excelencia del buen terapeuta, como la condición primordial que da sentido a las otras dos:

"... pero posiblemente estas condiciones (empatía y consideración positiva incondicional) no pueden ser significativas si el terapeuta no es auténtico. Por tanto, si en estos y otros aspectos el terapeuta no está integrado ni es auténtico

tico en el encuentro terapéutico será difícil que las demás condiciones existan en grado satisfactorio".(25)

Con el subrayar esta cualidad fundamental, la terapia rogeriana se ha hecho más y más existencial en un corto periodo de tiempo (26). Por ello ser genuino en la relación aparece como el gran desafío para el terapeuta. Por que si lo logra, habrá encontrado la clave para crear un auténtico encuentro existencial. A partir de 1961, con motivo de su experiencia con esquizofrénicos, Rogers confirmará la importancia que ahora le atribuye y hará de ella el instrumento adecuado para percibir el propio fluir de las experiencias. Gendlin se encargará más tarde de identificar con mayor precisión este continuo fluir experiencial y por ello de hacer más operativa esta actitud fundamental, como recogéremos más adelante al tratar de la técnica de "Focusing".

b) Consideración positiva incondicional: Lo que antes llamaba Rogers aceptación, pasa a tomar esta nueva denominación, tras la tesis elaborada por uno de sus discípulos, Standal, de la universidad de Chicago (27). En la medida en que el terapeuta experimenta una cálida aceptación de todos los aspectos de la experiencia del cliente en cuanto partes integrantes del mismo, en esa misma medida está experimentando una consideración positiva incondicional. Significa preocuparse por el cliente de

forma no posesiva, como una persona separada -dirá Rogers- a la que se permite tener sus propios sentimientos y experiencias. Es tolerancia, es aprecio, es cálido interés personal por el individuo. Es, en suma, respeto, que conforme en la terapia rogeriana avance hacia términos más existenciales, se irá convirtiendo paulatinamente en amor.

Posteriormente Rogers se cuestionará más los aspectos de la "incondicionalidad" distinguiéndola así de la consideración positiva. Es decir, no siempre y en todos los casos la incondicionalidad es lo mejor, pues su experiencia con esquizofrénicos le hará plantearse el problema de si la no aceptación de sus conductas puede ser más eficaz que la aceptación incondicional debido a las distorsiones perceptuales que en ellos aparecen (28). En todo caso aceptar plenamente al cliente es la mejor forma de mostrarle respeto.

c) Comprensión empática: Es una comprensión exacta de la conciencia que el cliente tiene de la propia existencia. El sentido que tiene es el de sentir el mundo del otro "como si" fuera el suyo. Es la sensación del miedo, confusión o enfado del cliente vivido desde dentro de la relación. El sentir los componentes cognitivos, perceptuales y afectivos del campo existencial del cliente tal como existen en él. La empatía comienza pues con percibir con el cliente su propio mundo para terminar con

él todos sus sentimientos. Es más que el puro espejo del comienzo de la terapia rogeriana, es un acompañamiento personal en la búsqueda de significados precisos que aporte luz sobre la experiencia del momento.

Por otra parte cada vez se incorpora no sólo el contenido explícito de lo dicho, sino aquellos aspectos confusos, vagos, aquellas experiencias que no son tan obvias y que el terapeuta es capaz de iluminarlas y comunicarlas a su cliente. Conforme la terapia rogeriana se hace más existencial, el terapeuta tendrá que apuntar más y más a estos significados implícitos que no han sido simbolizados por el cliente, tendrá que captar más el experimentar del momento dentro del flujo constante.

Así mismo cada vez se ve mejor en Rogers su insistencia no sólo en comprender empáticamente sino en comunicar esa comprensión, para que el cliente pueda usar el feedback para una mayor clarificación personal. Y al mismo tiempo la empatía parece como un instrumento importante para el propio crecimiento personal del terapeuta. En un bonito texto Rogers lo declaraba así :

"Cuando estoy trabajando con un cliente en dificultad, encuentro que la comprensión del mundo extraño de una persona parcialmente psicótica, o el comprender y sentir las actitudes de una persona que siente la vida demasiado trágica como para poder soportarla, o el comprender e intuir

a una persona que se siente indigna, cada una de estas comprensiones me enriquece en cierto modo. De estas experiencias saco lecciones y de este modo cambio y me voy haciendo diferente y creo que también más capaz de responder".(29)

Vemos por tanto que la empatía junto con la consideración positiva incondicional tienen su sitio propio englobadas dentro de la autenticidad del terapeuta y forman, así la trilogía de actitudes sobre las que descansará la nueva función del terapeuta rogeriano. Rogers va a querer enmarcar tanto la presencia de estas actitudes como la ausencia significativa de las técnicas en el contexto de un lenguaje desafiante: son ni más ni menos las condiciones necesarias y suficientes para que la relación terapéutica sea efectiva. Veamos por ello a continuación las características de este reto con las inmediatas implicaciones y consecuencias que de ahí se deducen.

2.2.3. Implicaciones y consecuencias de la formulación rogeriana:

La fuerza e importancia de esta formulación de Rogers de 1957 viene dada por lo siguiente:

a) Por haber planteado estas 6 condiciones como ne-cesarias (es decir, contar con aquellos elementos cuya ausencia haría imposible o ineficaz la relación tera-

peútica) y como suficiente (sólo estos bastan para poner en marcha el proceso del cambio constructivo de la personalidad). Ello significa el que las anteriores técnicas rogerianas pasen ahora a un segundo plano al considerar Rogers ahora que ninguna de ellas reúne a la vez ambas condiciones: necesidad y suficiencia. La pregunta que se hacía Rogers al principio: ¿Conocemos con alguna precisión aquellos elementos que son esenciales para lograr el cambio terapéutico?"(30) tenía ahora una respuesta concreta y exacta: los conocemos, los definimos, los delimitamos y los ofrecemos como hipótesis para su posterior comprobación. ¡Todo un reto para la investigación!.

b) Por describirlas como condiciones universales aplicables por tanto a cualquier terapia -sea del signo y orientación que fuera- y a cualquier cliente -sea neurótico, psicótico, etc.-.

c) Por haber presentado no unas cualidades vagas y generales sino haber ofrecido las 6 condiciones de forma que él mismo aporta una descripción operativa de cada una de ellas, y por tanto una posibilidad concreta de hacerlas mensurables. Ese esfuerzo por aportar hipótesis y medios para comprobarlas científicamente lo que son más bien cualidades o disposiciones internas y no tanto conductas observables (como podían

ser el hacer preguntas, la técnica del discutir etc) es algo positivamente válido y supone una interesante síntesis que es expresión del dilema rogeriano del momento.

d) Porque sean presentadas como hipótesis, y por ello tanto su comprobación como su rechazo, tras las pertinentes investigaciones podrán ofrecer interesantes conclusiones. Los estudios empíricos aportarán precisión y medios técnicos (escalas de medición etc.), para poder obtener resultados válidos y fiables. Apuntarán conclusiones y posibles generalizaciones, o tal vez -aun que el autor no lo crea en ese momento-restricciones de su universalidad.

Las implicaciones de este reto para la psicoterapia en general y para el propio modelo rogeriano en particular, eran importantes. Por una parte demostrar que las técnicas de las diversas terapias sólo son importantes en cuanto que, como el mismo autor afirmaba, podrían servir de canales de comunicación para el cumplimiento de dichas condiciones. Por otra parte se podrían sistematizar programas de formación de terapeutas basados en estas condiciones, ya que el entrenamiento profesional hasta el momento aparecía como marcadamente intelectual y no experiencial tal como Rogers postulaba. Si las actitudes del terapeuta son cualidades de experiencia, deben cambiarse los contenidos y

las técnicas de los programas de entrenamiento de forma que se permita a los participantes tener experiencias de empatía, congruencia y consideración positiva y al mismo tiempo se observen y cuantifiquen los resultados de dichos entrenamientos en el cambio producido en el cliente. En resumen, aparecía la posibilidad de estructurar nuevos programas en torno a las condiciones nucleares de la relación terapéutica.

Finalmente la terapia tendría una relación más estrecha con las situaciones vitales en las que se produce un cambio constructivo de la personalidad y que no está restringido a la sesión de terapia. Por ello podría comprobarse estas condiciones en programas educativos, de la industria, del ejército, etc. Identificar los ingredientes y comprobarlos en campos diversos podría llevar a concluir que las mismas condiciones que hacen efectivo el cambio terapéutico, hacen efectiva la vida, y viceversa; y que, como Carlkhuff diría comentando esta formulación rogeriana (31), el consejero pasa entonces a ser modelo y agente, y porque él vive esas condiciones fuera de la terapia (porque en la vida es auténico, empático, y vive el respeto para sí y para otro) por eso lo transmite también en la terapia. El reto de Rogers lo era no sólo a las condiciones de la terapia, sino a la vida misma del terapeuta.

Las consecuencias que tuvo esta formulación roge-

riana fueron diversas e importantes. La principal de ellas, la más destacable para la reciente historia de la relación de ayuda, fue la dirección y el ímpetu que recibió la investigación, como consecuencia de la comprobación del reto rogeriano. Si Eysenck había puesto en duda la validez y la efectividad de las profesiones de ayuda, y había conmovido de este modo los cimientos de la terapia, Rogers ahora canalizaba y ofrecía como respuesta lo que podría considerarse al mismo tiempo como un reto y como una dirección concreta sobre la que investigar. ¿Eran estos y no otros los agentes causales del cambio terapéutico? Al fundar enteramente la relación terapéutica sobre las cualidades personales del consejero, al circunscribir estas cualidades a 3, al proponerlas como categorías necesarias y suficientes al mismo tiempo, al ofrecerlas en descripciones operativas y considerarlas como hipótesis comprobables, al hacer todo esto Rogers no quería sino concretar una fecunda, nueva y sugerente línea de investigación.

Y la respuesta no se hizo esperar. Por parte de su propio equipo de colaboradores y por parte también de otros terapeutas y educadores interesados también en comprobar lo que Rogers prometía. Por ello, los años inmediatamente posteriores supusieron un serio esfuerzo de múltiples investigaciones que tuvieron con-

secuencias muy concretas:

a) Por una parte el que Rogers en los años siguientes se confirmara fundamentalmente en la orientación que había dado a su modelo terapéutico, aunque acepta ra algunas modificaciones y retocara algunos puntos de su primitiva formulación. Pero básicamente estas tres actitudes aparecían como fundamentales para centrar la relación terapéutica subrayándose especialmente la autenticidad como la condición más básica de toda psicoterapia.

Las condiciones de las hipótesis las mantiene Rogers en el periodo que sigue a continuación. Unos años más tarde afirmaría de nuevo:

"Dada una relación entre terapeuta y cliente podemos decir que autenticidad más empatía y consideración positiva incondicional hacia el cliente es igual a terapia con éxito...tanto mayor será el grado de cambio constructivo de la personalidad del cliente".(32)

Respecto a la congruencia a veces Rogers se llegará a preguntar si no es la única que cuenta en la relación de consejo (33). Responde a la preocupación por cómo entrar el consejero con toda su persona en la relación para crear este encuentro existencial que pone de relieve su propia transparencia. Como bien nota Gondra (34) su experiencia con esquizofrénicos le convencerá del inigualable valor de esta actitud y de la es-

spontaneidad y liberación que ofrece respecto a técnicas que hagan comunicable por parte del consejero y perceptible por parte del cliente esta autenticidad personal.

b) Por otra parte, la empatía seguía ocupando un puesto central confirmando sus hipótesis. Ahora además de la percepción de la misma era importante su comunicación en un lenguaje que sea inteligible para el cliente, y tratar de responder tanto a los mensajes implícitos como a los explícitos. La respuesta empática sigue siendo la respuesta rogeriana por excelencia, proporcionada a través de diversas técnicas y medios. Por ello, a pesar del relieve últimamente concedido a la autenticidad la tarea de comunicar empatía sigue siendo una meta importante como medio de poder asistir al proceso de experiencias del cliente. Tal como Rogers seguirá afirmando 10 años más tarde de la publicación de sus condiciones necesarias y suficientes, "el terapeuta centrado en el cliente se propone como meta permanecer dentro de este universo fenoménico a lo largo de todo el curso de la terapia (35). Más recientemente, en 1975 publicó una revisión de la importancia de la empatía a lo largo de estos años, manteniendo sus conclusiones fundamentales, articuló que ha incluido también por su especial relieve en su último libro:

"A way of being"(1980)(36).

c) Finalmente lo que respecta a la consideración positiva incondicional la seguirá manteniendo como importante, como el principal ingrediente para convertir la relación en algo cálido y seguro para el cliente, donde sin miedo pueda explorar y aportar toda clase de sentimientos. Es verdad que Rogers más adelante pondrá más el acento en lo de "consideración positiva" y menos en los de "incondicional" (36), al considerar diversos límites que son convenientes establecer a la hora de aceptar o rechazar ciertas conductas sociales del cliente. Esto le vendría dado por sus experiencias con pacientes psicóticos. En todo caso la aceptación, que era tan típica del comienzo del modo rogeriano en los años '40 y que entonces consistía en una técnica concreta, sigue ocupando ahora un puesto central, cada vez más confirmado por los instrumentos y escalas de medida.

En resumen, la investigación y la experiencia confirman a Rogers años después el valor y la importancia otorgadas a estas actitudes o disposiciones del terapeuta como condiciones necesarias de la relación terapéutica. Respecto a otros aspectos de sus proposiciones e hipótesis, la investigación hizo rectificar a Rogers de manera que con los años pudo matizar mejor, por ejemplo en lo que respecta a la universalidad y validez para todo tipo de terapias, posición

que no mantuvo con la firmeza que le otorgaba en 1957. O en la forma de hacer operativas estas definiciones de las 6 condiciones. O en lo referente a si estas representaban todas las condiciones necesarias. Su mayor flexibilidad le inclinaría por una apertura a la posibilidad de que la investigación incorporara otras condiciones como igualmente necesarias. De hecho la acusación de Carkhuff y otros encontrará pronta respuesta en los estudios de Truax y Carkhuff que junto a estas aportarían los datos necesarios como para que pronto se incorporasen otras variables del consejero igualmente necesarias para la relación terapéutica, y de las que trataremos en el próximo capítulo.

3. La nueva evidencia y sus consecuencias para el modelo de Carkhuff

Podemos decir que el desafío que Eysenck había planteado a la psicoterapia y que había planteado a su vez un nuevo reto en las hipótesis de Carl Rogers en 1957, iba a encontrar en 1967 una importante respuesta. En efecto, en ese año se publicaron dos valiosos libros que recogían los trabajos de los 10 años anteriores y al mismo tiempo ofrecían una revisión de la literatura de los años inmediatos. Por una parte, Rogers, Gendlin, Kiesler y Truax publican "The therapeu-

The relationship and its impact" (38), en el que dan cuenta de los trabajos con esquizofrénicos y los resultados que, aunque no eran excesivamente optimistas, confirmaban básicamente las hipótesis de Rogers y la orientación actitudinal de la relación terapéutica . Por otra parte en ese año aparece también la importante obra de Truax y Carkhuff, "Toward effective counseling and psychotherapy"(39). En ella se ofrecía una detallada revisión de los trabajos que se habían originado en los últimos 15 años para evaluar los efectos totales del consejo y la psicoterapia. Se analizaba la convergencia teórica que apoyaba la identificación de los ingredientes terapéuticos centrales, se ofrecían escalas de investigación construidas para hacer operativas las actitudes del terapeuta tal como habían sido presentadas por Rogers y se daba cuenta de los resultados de los últimos 7 años con muchas escalas y las repercusiones para el programa de formación de consejeros, una vez identificados estos ingredientes fundamentales.

La convergencia de los trabajos rogerianos por una parte y de los estudios presentados por Truax y Carkhuff por otra, resaltaba varios significativos hallazgos cuya relevancia sería particularmente importante porque:

- a) Eran una respuesta y ofrecían una dirección en

la investigación al desafío de Eysenck, al confirmar que su afirmación fue esencialmente correcta en cuanto a la eficacia media de la psicoterapia, si comparamos los resultados medios de grupos de tratamiento con grupos de control; al mismo tiempo ofrecían una dirección al aportar las específicas características que hacían a esta psicoterapia eficaz en ciertos casos y condiciones.

b) Confirmaban el liderazgo rogeriano en dirigir y orientar las investigaciones en torno a las actitudes centrales del consejero o terapeuta.

c) Estas investigaciones ponían la base y eran el comienzo y el desarrollo de lo que vendría a ser llamado el modelo de Carkhuff.

Por todo ello, si queremos resumir mucho las aportaciones fundamentales de esta nueva evidencia a finales de la década de los 60, diríamos que fueron las siguientes:

1.- Que tanto el consejo como la psicoterapia pueden ser vir para "mejorar o empeorar al cliente". Es decir, que cuando los terapeutas trabajan con los clientes, sí que producen impacto en ellos, y esto es medido por los índices de cambio o ganancia en el cliente. Y estos datos muestran una significativa mayor variabilidad en los índices de cambio del post-tratamiento si se com-

para los grupos de control con los grupos tratados. Quiere esto decir que en los grupos tratados unos mejoraron mucho y otros empeoraron, dándose por tanto una amplia dispersión respecto a la media. Las ganancias positivas de algunos clientes durante las sesiones terapéuticas quedaban compensadas por la deteriorización de otros. Este importante descubrimiento ponía de relieve que si bien la afirmación de Eysenck años atrás era correcta en el sentido de que la media del consejo y la psicoterapia, tal como se practicaba ahora no ofrecía diferencias significativas comparando ambos grupos, sin embargo el descubrir esta variabilidad dentro del grupo de los tratados, quería decir que el terapeuta sí que tenía un impacto sobre su cliente o paciente pero que este impacto unas veces era positivo y otras negativo, porque servía para mejorar o para empeorar al paciente. En otros términos, que no hay terapia neutral. Si las investigaciones siempre habían sido orientadas a probar la mejoría del cliente, el cambio o progreso significativo medido por cualquiera de los índices, se habían olvidado de que había otra posibilidad normalmente nunca asumida como presupuesto de estudio por el terapeuta: que también se podía empeorar.

Esta evidencia era sostenida por numerosos estudios que Truax y Carkhuff se encargaron de poner de

relieve:

- I) Con esquizofrénicos hospitalizados: Rogers, (1962); Truax, (1963); Truax y Carkhuff, (1964). (40)
- II) Con pacientes neuróticos externos: Baron y Leary, (1955); Bergin, (1963); Cartwright y Vogel, (1960) (41).
- III) Con población de orientación no patológica: Mink e Isaacson (1959) (42)

En todos estos estudios se comprobaba que unos clientes mejoraban y otros empeoraban. Gracias al uso de magnetófonos y cintas se podían observar los resultados y volver a analizar el proceso para determinar a qué se debía, qué ingredientes eran los fundamentales, tanto para mejorar como para empeorar al cliente. Este análisis obtuvo sus resultados y por ellos se obtuvo un importante segundo hallazgo:

2.- Este hallazgo ponía de relieve que la amplia disposición del grupo de tratados y por tanto el contabilizar efectos positivos o negativos en el proceso terapéutico venía dado en gran medida, no por el enfermo, ni por el ambiente sino por el terapeuta y las condiciones que este ofrecía. El impacto del terapeuta era fundamental y ese impacto se concretaba en su nivel de funcionamiento en una serie de condiciones centrales o fundamentales (core conditions). Estas condiciones aparecían

como facilitadoras de las experiencias humanas y por tanto del proceso terapéutico de cambio. Así los clientes o pacientes de consejeros que ofrecían niveles altos de estas condiciones centrales, mejoraban. Y los clientes de consejeros que ofrecían niveles bajos de esas mismas condiciones empeoraban.

Estas condiciones fundamentales eran las dimensiones interpersonales básicamente señaladas por Rogers como las condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico. De la revisión de las hipótesis rogerianas, del estudio de la terapia psicoanalítica y de otras terapias eclécticas, de todo ello con un nombre o con otro se evidenciaba un acuerdo básico en subrayar la comprensión empática, el respeto y aceptación del cliente y la congruencia o autenticidad.

La ausencia de dichas condiciones, o mejor dicho, el bajo nivel de oferta de las mismas repercutían, según los numerosos estudios aportados por Rogers, Truax y Carkhuff en el deterioro del cliente. La presencia de dichas condiciones facilitaban el progreso y mejoría del cliente. Por eso se les llamaba "condiciones facilitadoras del cambio terapéutico". Si bien se evidenciaba cierta unanimidad en algunas de esas investigaciones otras investigaciones sostenían también otras dimensiones tales como la especificidad de la expresión, la fle

xibilidad, la autorrevelación etc. . Pero en todo caso, y como veremos en el capítulo siguiente, estas no pertenecían al consenso básico.

Estos niveles, altos o bajos, de las dimensiones interpersonales ofrecidas por los terapeutas, fueron medidos mediante la creación de escalas que incluían según el estudio de Rogers y otros (1967): empatía, consideración positiva incondicional y congruencia; y según las modificaciones introducidas por Truax y Car-khuff (1967) incluían: empatía precisa, afectuosidad no posesiva y genuinidad. Al mismo tiempo fueron incorporados índices de medida del proceso terapéutico, atendiendo al nivel de autoexploración o de experimentar del cliente.

3.- Finalmente fue importante el que se viera que el proceso del consejo y psicoterapia no es un proceso separado y aparte de otros procesos de ayuda, como puede ser la relación padres e hijos, la relación profesor-alumno o la relación formador-formando (43). En todos ellos se dan las mismas consecuencias de mejorar o empeorar, de facilitar o retardar. Y por otra parte se veía también claro que las personas que aparecían en estas relaciones como aquellas que debían llevar el peso de la relación, es decir, padres, profesores, terapeutas etc. entre estas las que aportaban a la relación esas condiciones centrales facilitadoras eran las

que lograban los mejores resultados. Por eso Carkhuff afirmaría que:

"Un esquizófrénico deteriorado es el producto de sucesivas relaciones que le han deteriorado, así como la persona psicológicamente sana es el resultado de un número de relaciones facilitadoras".(44)

Identificar las personas que ofrecen estas actitudes facilitadoras y prepararlas con cursos de entrenamiento serán parte de las consecuencias a las que llevará este afirmar que las mismas dimensiones que son efectivas en otras instancias de los encuentros humanos son efectivas en los procesos terapéuticos. La terapia es parte de la vida. El buen consejero o terapeuta, como el buen padre de familia o el buen profesor, todos tienen en común una serie de condiciones que hacen que por encima y más allá de lo que es típico en cada proceso, podamos subrayarlas, identificarlas y estudiar los efectos positivos en la gente de ellos dependiente.

Las consecuencias de estos hallazgos llevarían directamente a una serie de estudios predictivos donde, una vez identificadas las condiciones fundamentales que deben ser ofrecidas por el consejero, y una vez medido y establecido su nivel de funcionamiento en esas condiciones, pudieran predecir qué efectos se pueden esperar tanto para el proceso como para los resultados en el

cliente o paciente.

En resumen, gracias a los estudios de Rogers y otros (especialmente entre 1957-1967) y de Truax y Carkhuff (entre 1960 y 1967), podemos decir que se aportaba una coincidencia en cuanto a los efectos positivos o deteriorativos de la terapia y el consejo, una identificación de los ingredientes fundamentales y sus niveles tal como eran ofrecidos por los terapeutas y su relación directa con los resultados en los clientes, y una confirmación de que la terapia y el terapeuta comparten características similares con otros procesos de relación humana y por tanto que el analizar, estructurar, identificar, las características de dichos procesos y las condiciones de las personas que ejercen positivo cambio a través de ellos, nos ayudará a comprender mejor la mutua reciprocidad entre la relación terapéutica sana y efectiva y los otros procesos de ayuda. Se podrá así detectar lo que tienen en común las personas, los procesos y los resultados que ofrecen cambios positivos en la personalidad de aquellos (clientes, pacientes, educandos, hijos, participantes etc.) que se supone ser los beneficiarios de la ayuda.

4. Conclusiones

En este capítulo hemos querido poner de manifiesto que no se pueden entender los comienzos del modelo de Carkhuff y su posterior evolución, si no se acude por una parte al desafío de Eysenck a las profesiones de ayuda y por otra a la aportación de C. Rogers en estos años, especialmente desde su formulación de 1957.

Como hemos resaltado aquí, si el desafío de Eysenck fue importante para poner en tela de juicio la efectividad del consejo y la psicoterapia, no lo fue menos la forma en que C. Rogers reformuló su propia teoría en 1957. Otros antes que él habían propuesto con el mismo o parecido nombre algunas de sus condiciones como necesarias o como importantes para el proceso terapéutico, pero sólo él se atrevió a proponer esas tres actitudes fundamentales del terapeuta; la comprensión empática, la consideración positiva incondicional y la congruencia como las únicas a la vez necesarias y suficientes. Con ello la teoría de Rogers encontraba una dirección concreta y delimitada y al mismo tiempo suponía un reto dentro del reto. El centrar el proceso terapéutico en la persona del terapeuta y en particular el subrayar que estas son las únicas cualidades del terapeuta que daban cuenta de los resultados efectivos en el cliente provocaría como efecto inmediato una abundante investi-

gación para comprobar dichos presupuestos.

Por todo ello hemos querido detenernos en esta formulación rogeriana para analizar el contenido de estas tres actitudes fundamentales y las circunstancias de sus hipótesis, con las implicaciones que tuvieron para el mismo Rogers y para encontrar un nuevo camino que fuera respuesta al desafío de Eysenck. El conocer el papel fundamental que desempeñaron las condiciones necesarias y suficientes de Rogers nos servirá tanto para entender y valorar la nueva dirección de su orientación así como su influencia en Carkhuff y los resultados que se obtuvieron.

Por ello la investigación sobre las hipótesis rogerianas en general y sobre las tres actitudes fundamentales del terapeuta en particular obtiene una respuesta definitiva 10 años después cuando se publican estudios importantes como los de Rogers y otros y los de Truax y Carkhuff. En ellos aparece clara una nueva evidencia:

- que el consejo y la psicoterapia servían para mejorar el cliente, pero también para empeorarlo.

- que los efectos facilitadores o retardadores del proceso terapéutico venían dados por el nivel de funcionamiento de la persona-que-ayuda respecto a unas condiciones centrales, que venían a ser las propuestas por Rogers en 1957: comprensión empática, consideración posi-

tiva incondicional y congruencia (tal como les había llamado su autor entonces) o empatía precisa, afectuosa no posesiva y genuinidad (tal como habían sido hechas operativas por Truax y Carkhuff). Lo importante a subrayar era que la investigación evidenciaba que el que un terapeuta fuera considerado bueno o malo en relación con los resultados obtenidos por sus clientes, no tenía que ver con la escuela de psicoterapia a la que se sentía personalmente adscrito o en la que había sido formado, ni con el uso de técnicas especiales, sino con el nivel (alto o bajo) de funcionamiento de estas dimensiones interpersonales. No eran ni las teorías ni las técnicas lo decisivo, sino ciertas actitudes o disposiciones personales que aparecían como habilidades interpersonales del consejero y que propiciaban o impedían los deseados cambios en el cliente ("core conditions").

- que los procesos del consejo psicológico y de la terapia no eran distintos sustancialmente de otros procesos de relaciones humanas significativas. Y por tanto también ahí, fuera del campo terapéutico se podían encontrar personas que ofrecieran un alto nivel en estas dimensiones interpersonales y por consiguiente facilitarían el proceso de los otros o que ofrecieran niveles bajos de funcionamiento en estas condiciones centrales facilitadoras impidiendo y retardando así el de

desarrollo personal de los sujetos. Que las relaciones padres-hijos, profesores-alumnos, formador-formando, podían servir para mejorar o empeorar y que ello venía dado por los niveles ofrecidos en estas condiciones centrales por las así llamadas "personas más significativas" en dicha relación.

Las consecuencias de esta nueva evidencia van a ser importantes:

a) Por ser una respuesta concreta al desafío de Eysenck, al ofrecer una identificación clara de algunos ingredientes que hacen efectiva la terapia, basándose en los nuevos instrumentos técnicos que estaban ahora al alcance: los magnetófonos, cintas y elementos audio visuales que permitían captar, repetir e identificar de forma más objetiva los elementos de la entrevista de ayuda, y al mismo tiempo la creación de escalas que hacían operativas estas condiciones centrales (y en las que Truax y Carkhuff tuvieron un papel tan decisivo). Una respuesta precisa por tanto a un importante y reciente interrogante.

b) Y por ser la base sobre la que se iban a desarrollar nuevos estudios predictivos donde se pudieran realizar hipótesis sobre los efectos que los distintos niveles de funcionamiento de los terapeutas iban a tener sobre los resultados de sus clientes. Carkhuff y sus colaboradores fueron los principales investigadores de

estos estudios, que junto con los posteriores de generalización de resultados a otras áreas de la relación de ayuda darían lugar a la fijación de un modelo sistemático de entrenamiento, el modelo de Carkhuff.

Hemos señalado en el capítulo que esta evidencia venía dada por una parte por la publicación de Rogers y sus colaboradores de los trabajos con esquizofrénicos y que vino a la luz en 1967 y por otra por el libro de Truax y Carkhuff del mismo año. Por lo que al propósito de nuestro trabajo se refiere, hemos querido poner de relieve como el modelo de Carkhuff nace de la experiencia rogeriana, especialmente tal como Rogers había reformulado su teoría de la relación terapéutica en 1957. En efecto, Truax se había doctorado con Rogers y fue un estrecho colaborador suyo. Y Carkhuff no sólo conoce la orientación rogeriana por su propio entrenamiento de terapeuta, sino que parte de su formación es la estancia con Rogers en Wisconsin a principios de la década de los 60. Y será ahí, en el Instituto Psiquiátrico de Wisconsin, donde Carkhuff publicará sus primeros trabajos en 1963, como documentos de discusión interna del instituto, bajo la dirección de Rogers.

Por ello, el haber fijado las condiciones fundamentales del terapeuta tal como eran vistas por Rogers nos permitirá pasar a la etapa siguiente y ver cómo

las van a hacer operativas Truax y Carkhuff y cómo van a evolucionar más tarde bajo la dirección del mismo Carkhuff.

Por último, queremos poner de relieve que la obra de Truax y Carkhuff de 1967 es una obra que tiene un doble sentido en cuanto a lo que representa:

a) Por una parte es una obra que mira al pasado, en este caso representado por ofrecer una respuesta a lo que Eysenck había cuestionado 15 años antes y al mismo tiempo por ser una confirmación de la línea emprendida por Rogers en 1957: que la terapia debía centrar su investigación en las condiciones ofrecidas por los consejeros en una serie de actitudes o disposiciones fundamentales. El haber hecho una revisión de los resultados del desafío de Eysenck en estos años y al mismo tiempo haber hecho escalas operativas de las condiciones presentadas por Rogers como hipótesis fundamentales, el haberlas aplicado y ofrecido sus resultados, implicaba fijar ya una nueva línea para una psicoterapia y consejo efectivo y para unos nuevos programas de formación de consejeros o personal de ayuda. Pero es una obra que mira fundamentalmente hacia Rogers y así lo reconocerán los autores en la introducción:

"La dirección y el impulso para nuestra visión actual del consejo y la psicoterapia ha sido grandemente influenciada por el

pensamiento y ejemplo de Carl Rogers y de otros líderes del punto de vista centrado en el cliente".(45)

Son deudores de él, de su inspiración, de su reto, de sus hipótesis fundamentales. Y en ese sentido representa una contribución importante para confirmar la línea rogeriana y lo que esta representaba en la moderna historia de la relación de ayuda.

b) Pero por otra parte es una obra que mira al ro. Porque significa al mismo tiempo un despegue de Rogers y una primera piedra para desarrollar un nuevo modelo que iría mucho más allá de donde se quedó Rogers.

Despegue de Rogers - al menos - por lo que suponía de pequeñas pero significativas diferencias a la hora de hacer operativas esas condiciones fundamentales ofrecidas por la persona-que-ayuda: la comprensión empática era concebida aquí como empatía precisa; la consideración positiva incondicional como afectuosidad no posesiva y la congruencia era vista en términos de genuinidad exterior. Al mismo tiempo los autores ofrecían ya datos suficientes como para incorporar otras actitudes interpersonales como fundamentales para el consejero, ampliando en ese sentido las que proponía Rogers. Además, la revisión de la literatura existente les llevaba a incorporar -especialmente para los programas de formación de los consejeros- aspectos provenientes de otras escuelas de

pensamiento y así reconocían también la influencia ya recibida por autores procedentes de orientaciones tan distintas como la psicoanalítica, la existencial, la conductista u otras orientaciones eclécticas.

Y era también una primera piedra, una base amplia para la construcción del nuevo modelo. Aunque publicado en 1967, este libro recogía investigaciones parte de las cuales habían aparecido ya en distintas revistas especializadas a partir de 1963. Los estudios predictivos, que se habían puesto en marcha en 1967 y que ocuparían fundamentalmente hasta 1969, confirmarían y ampliarían esta primera base que aparecía aquí. En "la búsqueda de un consejo y psicoterapia efectiva" -como el título del libro decía- se iba a recorrer en poco tiempo un largo camino y por ello lo que había sido la experiencia de inspiración rogeriana quedaría pronto subsumida en un contexto más amplio, en un modelo ecléctico que iría incorporando y fijando sus elementos atendiendo a los resultados que ofrecían las investigaciones en curso. Por ello, desde la perspectiva histórica del modelo, la obra de Truax y Carkhuff representaba un importante primer paso sobre el que se había de asentar el nuevo modelo que ya entonces empezaba a vislumbrarse.

Nuestra labor ahora , tras haber mostrado el punto de partida y la base rogeriana necesaria para

comprender los comienzos del modelo, será trazar la evolución del modelo de Carkhuff en lo que respecta a las dimensiones o cualidades actitudinales de las personas que desean ser eficaces en la relación de ayuda, ya que sobre la identificación de estas dimensiones, sobre su evolución hasta llegar a la fijación actual se basará el correspondiente entrenamiento, objetivo de nuestra investigación empírica. A configurar esta evolución dedicaremos nuestro próximo capítulo.

103

NOTAS del Capítulo 2

NOTAS :

1. Eysenck H.J., The effects of psychotherapy: an evaluation, Journal of Counseling Psychology, 1952, 16, pag. 324.
2. Berenson B.G., Carkhuff R.R., Sources of gain in Counseling and Psychotherapy New York: Holt Rinehart and Winston, 1967, pag. 22.
3. Tember H.L., Powers E., Evaluating Therapy in a delinquency prevention program, Proceedings of the Assoc. Res. Nerv. Mental Dis., 31, 138-147, Baltimore: Williams and Williams, 1953.
4. Shoben E.J.A., Counseling, Annual Rev. Psych. 1956, 7, 147-172.
5. Levitt E.E., Psychotherapy with children: A further evaluation, Behavior Res. and Therapy, 1963, 1, 45-51.
Levitt E.E., The results of Psychotherapy with children, Journal of Couns. Psychology, 1957, 21, 189-196.
6. Eysenck A.J., The effects of Psychotherapy: A Reply. Journal of Abnormal Social Psychology, 1955, 50, 147-148
Eysenck J.A., The effects of Psychotherapy, International Journal of Psychiatry, 1965, 1, 99-178.
7. Evaluaciones similares a las de Eysenck habian sido publicadas por: Miles H.H.W., Barrabee, Edua L., Finesinger J.E., Evaluation of Psychotherapy, Psychosomatic Medicine, 1951, 83-105. Y también Zubin J., Design for the evaluation of therapy. Res. Pub. Assoc. Res. nerv. mental dis., 1953, 31, 10-15.
- Marroquin M., La relacion de ayuda en Robert R. Carkhuff. T. Doct., Fac. de Fia. y Ciencias de la Educacion, Univ. Complut. de Madrid, 1981, pag. 26-42. En este capítulo recoge con amplitud la polemica originada asi como las conclusiones del re-examen de la misma realizada por Bergin. Bergin A.E., Some implications of Psychotherapy Research for therapeutic practice. Journal of Abnormal Psychology, 1966, 71, 235 ss.

8. Gondra J.M., La Psicoterapia de Carl Rogers, Bilbao: Desclee, 1975.
9. Puente Miguel de la, Carl Rogers: De la Psicoterapia a la Enseñanza, Madrid: Razón y Fe, 1973.
10. Rogers C., Counseling and Psychotherapy, Boston: Houghton Mifflin, 1942, pag. 18.
11. Rogers C., Significant aspects of client-centered therapy, American Psychologist, 1946, 1, 421.
12. Gondra J.M., Cfr. nota 8, pag. 64.
13. Rogers C., A current formulation of client-centered therapy, Social Service Review, 1950, 24, pag. 449.
14. Rogers C., The attitude and the orientation of the counselor in client-centered therapy, Journal of Counseling Psychology, 1951, 13, pag. 84.
15. Gondra J.M., Cfr. nota 8, pag. 75.
16. Rogers C., Cfr. nota 13, pag. 443.
17. Rogers C., Cfr. nota 13, pag. 444.
18. Rogers C., Cfr. nota 13, pag. 443.
19. Gondra J.M., Cfr. nota 8, pag. 212.
20. Puente Miguel de la, Cfr. nota 9, pag. 114.
21. Rogers C., Becoming a Person, Pastoral Psychology, 1956, 7, pag. 10.
22. Rogers C., The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, Journal of Counseling Psychology, 1957, 21, 95-103.
23. Rogers C., A theory of Psychotherapy with schizophrenic and a proposal for its empirical investigation, en Jawson J.G., Stone H., Dellis N.P.(Ed.), Psychotherapy with Schizophrenics, Baton Rouge, Tonisiana, State University Press, 1949, pag. 6.
24. Rogers C., Cfr. nota 22, pag. 98.
25. Rogers C., et al., The Therapeutic Relationship and its impact, University of Wisconsin Press, 1967, pag. 100.

26. Gondra J.M., Cfr. nota 8, pag 217.
27. Standal S., The need of positive regard: A contribute to client-centered theory, Tesms Doctoral no publicada, University of Chicago, 1954.
- 28.- Gondra J.M., Cfr. nota 8, pag. 221.
29. Rogers C., Psicoterapia centrada en el cliente. Buenos Aires: Paidós, 1966 pag. 17

30. Rogers C., Cfr. nota 22, pag. 98.
31. Berenson B.G., Carkhuff R.R., Cfr. nota 2, pag. 85.
32. Rogers C., The process equation of psychotherapy, American Journal of Psychotherapy, 1977, 15 (1), 32.
33. Rogers C., The interpersonal relationship: The care of guidance, Harvard Educational Review, 32,4, pag. 418.
34. Gondra J.M., Cfr. nota 8, pag, 217.
35. Rogers C., Client-centered Therapy, en S. Aneti (Ed.) American Handbook of Psychiatry Vol.III, New York, Basic Books, Pag. 190.
36. Rogers C., A way of Being, Boston : Houghton Co. , 80-95.

37. Gondra J.M., Cfr. nota 8, pag. 221.
38. Rogers C., Gendlin E.T., Kiesler D., Truax C.B., The Therapeutic Relationship and its impact, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1967.
39. Truax C.G., Carkhuff R.R., Toward effective counseling and Psychotherapy, Chicago, Aldine, 1967.
40. Truax C.G., Carkhuff R.R., Cfr. nota 39. pag. 395-396.
41. Truax C.G., Carkhuff R.R., Cfr. nota 39. pag. 378-79
42. Truax C.G., Carkhuff R.R., Cfr. nota 39. pag. 389
43. Carkhuff R.R., Helping and Human Relations, New York, Holt Rinehart and Winston, 1969, Vol. I, 5-8.
44. Berenson B.G., Carkhuff R.R., Cfr. nota 2, pag. 427.
45. Truax C.G., Carkhuff R.R., Cfr. nota 39, pag 14.

101

Capítulo 3

La evolución de las dimensiones del conse-
jero en el modelo básico de Carkhuff: de
las actitudes fundamentales a las destre-
zas interpersonales

1. Introducción
2. Período de Expansión
3. Período de fijación definitiva actual
4. Conclusiones

1. Introducción

Centrándonos -como era nuestro objetivo- en las cualidades actitudinales o condiciones centrales que deben poseer las personas que quieran llevar a cabo una relación de ayuda eficaz, hemos identificado en el capítulo anterior el punto de partida de estas condiciones fundamentales, que estaba constituido por la base rogeriana en el contexto del desafío a las profesiones de ayuda.

El objetivo de este capítulo será trazar la historia del modelo básico desde 1967 hasta 1980 en lo concerniente a las dimensiones o actitudes básicas del consejero o persona que trata de desempeñar una función de ayuda efectiva respecto a otra.

Nos interesa particularmente la identificación de los diversos jalones de la historia de las condiciones centrales del consejero por varias razones:

a) En primer lugar para poder explicar la importante evolución que se dió durante esta década y poder comprender así cuáles fueron los elementos que contribuyeron de cisivamente a esta evolución.

b) En segundo lugar para poder justificar así el que nuestro trabajo de investigación se centre sobre el entrenamiento en destrezas del modelo actual y no sobre el de 1969, aunque este siga siendo más conocido para la literatura científica.

c) Además, para poder identificar las características de un modelo más centrado en cualidades actitudinales frente al modelo posterior centrado en las destrezas o competencias, que supone conductas específicas.

d) Finalmente para situar las conocidas escalas de Carkhuff como parte de la historia y evolución del modelo y como punto de referencia de la actual escala de destrezas interpersonales.

Por todo ello nos interesa identificar los momentos importantes de esta evolución hasta que el modelo básico, en lo que respecta a las dimensiones de la personas que ayuda, ha quedado definitivamente configurado tal como lo usan Carkhuff y sus colaboradores en la actualidad.

Esta evolución consta fundamentalmente de dos periodos:

- El periodo de expansión de las referidas actitudes centrales del consejero.
- El periodo de fijación definitiva de las mismas hasta su configuración actual.

A describir las características y componentes de cada uno de estos periodos, dedicaremos este capítulo.

2. Periodo de expansión

Los estudios que se realizaron durante estos años (1), trajeron como consecuencia la expansión del número de actitudes o variables a considerar como necesarias para la formación de terapeutas efectivos en el campo de la relación de ayuda. Las principales características de este periodo comprenderían las siguientes:

- 2.1. Expansión del número de actitudes o condiciones centrales del consejero.

2.2. Creación de escalas de medición uniformes para todas las variables.

2.3. Modelo operativo de distribución de las actitudes del consejero según las fases de la relación de ayuda.

2.1. La expansión del número de actitudes facilitadoras comprendió dos aspectos:

2.1.1. La redefinición de las tres variables que había propuesto Rogers y que habían hecho operativas las escalas de Truax, como vimos en el capítulo anterior.

2.1.2. La incorporación de cuatro actitudes más, propiciadas por los estudios que iban aportando la necesidad de expandir e incluir algunas actitudes fundamentales para el consejero, y que no habían sido consideradas como tales por Rogers y su grupo.

2.1.1. Redefinición de las actitudes centrales rogerianas: En efecto, sí, como vimos, Rogers había hablado de la comprensión empática, la mirada positiva incondicional y la congruencia o autenticidad, y los estudios de Truax y Carkhuff (2), las habían definido como "empatía exacta", "afecto no posesivo" y "genuinidad o congruencia", ahora Carkhuff y Berenson (1967)(3) y Carkhuff (1969)(4) las redefinían como "comprensión empática, respeto y autenticidad facilitadora".



Veamos el cuadro de los términos:

ROGERS 1957	Comprensión empática	Mirada positiv. incondic.	Congruencia
TRUAX Y CARKHUFF 1967	Empatía exacta	Afecto no posesivo	Genuinidad ó Autocong.
CARKHUFF Y BERENSON 1967. CARKHUFF 1969.	Comprensión empática	Respeto	Autenticidad facilitadora

Pero los términos aquí no son los más importantes, sino la forma operativa de definir la actitud que se quiere transmitir.

Veamos por ello cada una de estas variables tal como son redefinidas por Carkhuff para poder concluir de esta manera lo que ya aparece diferente con respecto a Rogers y a las primitivas formulaciones de Truax y Carkhuff de 1967.

2.1.1.1. Redefinición de comprensión empática: Carkhuff y Berenson (5) subrayaban que empatía significaba responder con gran frecuencia a los sentimientos de otra persona, tanto a los más superficiales como a los más profundos y que el nivel de empatía final era el importante, no el inicial, para lograr el cambio efectivo en el cliente.

Ello implicaba que la eficacia del terapeuta está relacionada con la continua profundidad de su comprensión y de su comunicación al cliente, más que con la habilidad de una técnica. Por eso la empatía medida aquí se veía como el mejor resultado de una conjunción entre la aportación rogeriana (reflejo del sentimiento) y la aportación psicoanalítica (diagnóstico exacto).

Se podía hablar de una cantidad y calidad de empatía. Cantidad, por cuanto se veía una cantidad mínima y óptima de empatía con la que el terapeuta comenzaba el proceso y por eso excesiva cantidad al principio tenía efectos negativos para el cliente porque despertaba excesiva ansiedad y expectativas. Calidad, por cuanto responder a los sentimientos más profundos permitiría comunicar a niveles más profundos que los manifestados por el cliente, pero con la condición de manifestarlos en un lenguaje tal que el cliente pudiera hacer uso efectivo de esa empatía profunda, manifestándolo en un uso constructivo dentro de una mayor autoexploración. El terapeuta no reaccionaba mecánicamente al cliente con el uso de técnicas concretas, sino que estando en contacto con sus proprios sentimientos comprendía al mismo tiempo la experiencia del cliente y se la comunicaba gradualmente con una pedagogía que fuera positiva para los resultados deseados. La empatía aquí se daba también a niveles profundos

de interpretación, pero al comunicársele paso a paso y contrastarla con el uso que de ella hacía el cliente se estaba a salvo del riesgo de una mala interpretación. La profundidad de la autoexploración aparecía como la mejor comprobación de la empatía profunda aditiva, que iba más allá de los términos propuestos por Rogers y que -como veremos- quedaba fijada en una escala que resumía esta pedagogía.

2.1.1.2. Redefinición del respeto: Lo llaman también "mirada positiva". Y se basa en el respeto a uno mismo como la mejor base para saber y poder respetar a los demás. Entendido así, sirve de base a la empatía.

El respeto asume lo que se entendía como afecto no posesivo o consideración positiva incondicional. Pero con una virtualidad: la incondicionalidad aparece aquí como un rasgo del comienzo del proceso terapéutico expresada en una inicial suspensión del juicio para aceptar al cliente tal como es. Pero, como irá desarrollando cada vez más Carkhuff, el terapeuta llegará a ser altamente condicional y en ese sentido la comunicación del afecto y la comprensión aparecen como el medio idóneo para comunicar respeto. Dicho respeto, por otra parte, puede mostrarse de muchas maneras: tono de voz, calidez o enfado, etc.

Lo importante a subrayar es que el consejero terapéutico tenga respeto por sus propios sentimientos y actitudes

y logre comunicarlo de manera que su respeto es ahora sobre los sentimientos y actitudes del cliente y este lo percibe con claridad sea a través de algo personal que lo comunica o a través de un tono cordial, de un tono enfadado, o de cualquier otra manera. Pero en definitiva, lo que subraya Carkhuff es una paulatina importancia del respeto por encima de la incondicionalidad rogeriana y la consecuente manifestación de este respeto de diferentes formas (6).

2.1.1.3. Redefinición de la autenticidad facilitadora:

Autenticidad o congruencia quiere significar aquí el grado en que una persona está funcionalmente integrada en el contexto de la relación con otra, de tal manera que será una ausencia de conflicto o inconsistencia entre su experiencia total y la comunicación abierta de su congruencia con otra persona (7). El principio aquí, como en el respeto, es que sólo un terapeuta honesto consigo mismo, puede serlo con el cliente.

Sin embargo Carkhuff distingue entre la simple autenticidad y la autenticidad facilitadora, para dar finalmente más importancia a esta última. Hay personas que están en contacto con sus propias experiencias, y en este sentido son auténticas, pero siendo su experiencia destructiva su comunicación será igualmente destructiva; en ese caso, la autenticidad tiene que ser facilitadora de la propia experiencia del cliente en lugar de ser destructiva.

Las investigaciones de Truax, Carkhuff y Kodman (8), habían establecido los potenciales efectos destructivos de una autenticidad mal entendida. El ser libre y profundamente uno mismo en la relación incorpora en este caso una condición crítica: cuando las respuestas auténticas van a tener resultados negativos para otra persona, el terapeuta está obligado a hacer un esfuerzo de emplearlas constructivamente y que sirvan para posterior exploración de la relación entre el terapeuta y el cliente.

Lo que ponen en evidencia Carkhuff y Berenson es que, a diferencia de Rogers, si bien niveles bajos de autenticidad son impedimento para el progreso del cliente, más allá de un cierto nivel mínimo, niveles muy altos de autenticidad no están relacionados con incrementos adicionales en el funcionamiento del cliente. En ese sentido, aunque aparece de vital importancia evitar la fachada propia de quien ofrece la máscara del rol que desempeña como terapeuta, sin embargo no siempre recibe soporte científico la necesidad del terapeuta de expresarse completamente él mismo en todos y cada uno de los momentos del proceso terapéutico. La autenticidad no es equiparable a un permiso para hacer lo que se le ocurra al terapeuta, especialmente a la hora de expresar hostilidad o agresividad. Sin embargo -una vez más- las condiciones centrales del terapeuta son facilitadoras de los recursos y opciones del cliente.

y sólo así resultan efectivas.

2.1.2. Incorporación de nuevas condiciones centrales del consejero: Junto a la redefinición de las tres actitudes facilitadoras que acabamos de ver y que, aunque con parecido nombre a las que Rogers había establecido como condiciones centrales del terapeuta, sin embargo, ofrecen ahora nuevos e importantes matices que se harán efectivos al trasladarlos a las nuevas escalas, Car--khuff y Berenson incorporan unas variables nuevas que se imponen con evidencia conforme se desarrollaron los estudios sobre las diversas variables o cualidades actitudinales como condiciones centrales del consejero con respecto a los efectos positivos en el cliente (9).

Dejando de lado algunas actitudes postuladas por algunos estudios como válidas, tales como la confianza del terapeuta y su espontaneidad (Barnard, 1967)(10) o la apertura y flexibilidad (Piaget, 1967)(11) o el compromiso con el cliente (Berenson y Carkhuff, 1967)(12), Car--khuff y sus asociados incorporaron cuatro variables que parecían gozar de mayor respaldo científico y que permitirían extender y cuantificar nuevos aspectos del impacto terapéutico (Barrett-Lennard, 1962; Dickenson, 1965; Jourad, 1964; Martin, 1967; Truax y Carkhuff, 1964)(13)

2.1.2.1. Concreción o especificidad de la expresión:

Significa la específica expresión de sentimientos y experiencias y es una variable controlada fundamentalmente por el consejero. Asegura tres importantes funciones: por una parte, que la respuesta que le da al cliente no esté alejada de sus propios sentimientos y experiencias. Por otra parte la concreción anima al terapeuta a ser exacto en su comprensión del problema del cliente y por tanto toda comprensión incorrecta del problema o de los sentimientos debe ser igualmente manifestada con términos específicos que permitan su corrección inmediata. Finalmente, el cliente recibe así una influencia directa para que sea específico y concreto en cuanto al problema se refiere y al conflicto emocional que se ha originado. (14)

Como subraya Carkhuff el criterio importante para esta dimensión es que el material sea personalmente relevante al cliente, es decir no es la curiosidad del consejero que quiere conocer dato y cuestiones relativas al problema o al sentimiento sino fundamentalmente comunicar le al cliente -con términos precisos- el mensaje de que cuanto más concreto sea en la autoexploración, en el uso de palabras que se adecúan con el sentimiento exacto y se apartan de generalizaciones o vaguedades, tanto mejor para una comprensión empática y para una solución del problema que presentan.

De hecho en los trabajos antes mencionados de Truax y Carkhuff (1964)(15) aparecía esta dimensión como la que correlacionaba más alto en relación con 16 diferentes variables y su posible influencia en el consejero así como las medidas de criterio (autoexploración, insight y referencia personal). La revisión de las investigaciones sobre psicoterapia hecha por Meltzoff y Kornreich (1970)(16) la señalaban como una posible variable clave, si se proseguía su investigación en relación con los avances en relación con el ajuste personal. Como veremos más tarde, las sucesivas investigaciones confirmarán el acierto de haber introducido esta nueva variable, que quedará como una de las más influyentes: usar un lenguaje específico lleva a buscar una solución específica.

2.1.2.2. Autorrevelación: Significa la disposición que tiene el consejero a revelar sus propias experiencias, informar de aspectos personales y de las propias actitudes bien a cerca de los problemas que le presenta el cliente, o a cerca de las experiencias que el cliente ha tenido o tiene respecto a esos problemas o sentimientos que acompañan etc. Como Carkhuff pone de relieve, el fin -una vez más- es ayudar al cliente y no una satisfacción narcisista de las propias necesidades del consejero de querer aparecer como modelo o querer dar una lección, un consejo práctico de cómo se soluciona ese caso con arreglo a

la solución que él mismo adoptó cuando estuvo en parecidas circunstancias. Por ello un rasgo importante a subrayar en esta autorrevelación del consejero es que sea oportuna en relación con el problema del cliente, en relación con el tipo de cliente y su nivel de exploración y en relación con el momento que se elige para comunicar algo personal que pueda iluminar y pueda ser usado constructivamente por el interlocutor (16).

2.1.2.3. Confrontación : Esta variable expresa la comunicación de las discrepancias que el terapeuta observa en el cliente, sea en su conducta verbal o no verbal. Estas discrepancias pueden darse de diversas maneras: el cliente dice una cosa y su conducta está expresando otra muy distinta. O se advierte el contraste entre su yo real y su yo ideal, entre los deseos y fantasías por una parte y su conducta no verbal por otra. O entre las diferencias que se encuentran mirando por una parte la experiencia que el terapeuta tiene del cliente y por otra la experiencia que este tiene de sí mismo.

El fin de la confrontación es usarla de forma constructiva para permitir al cliente que pueda hacer su cambio sobre bases reales y no imaginativas y por ello el terapeuta le proporciona los datos que percibe discrepantes en uno de los aspectos arriba mencionados. Es ofrecer un material tal como es percibido y experimentado

por el terapeuta para que el cliente lo explore, lo identifique, lo acepte, lo use positivamente como un dato de realidad sobre el que se edifica el proceso terapéutico para que pueda ser efectivo en cuanto a los cambios a conseguir (18).

2.1.2.4. Relación al momento inmediato : Significa manifestar e interpretar al terapeuta su intuición de lo que el cliente experimenta en su relación con él en el momento, en el aquí y el ahora de la relación terapéutica. Su función consiste en descubrir y facilitar lo que el cliente no sabe decir, no puede decir, o no encuentra las palabras necesarias para transferir hechos, conductas y sentimientos lejanos o referentes a otras personas y que tienen que ver con su relación inmediata con el terapeuta. Por parte del terapeuta supone un esfuerzo de identificar las actitudes implícitas del cliente o sus referencias a otros tipos de relación para convertirlas en términos explícitos referentes a la relación al momento presente. La habilidad del terapeuta y su interpretación de la actual situación le permitirá discernir si este es un problema de lenguaje meramente o si representa un problema de actitudes más profundas. Por otra parte el uso del lenguaje específico permite al cliente enfocar y analizar sus propios sentimientos tal como los vive ahora. La respuesta empática del terapeuta a esa identificación

de sentimientos hará más fácil y efectiva la captación de este aquí y ahora de la relación y su uso en las diversas etapas del proceso terapéutico (19).

2.1.3. Conclusión :

En conclusión, Carkhuff y sus colegas, basándose en estudios anteriores (Rogers, Gendlin, Kiesler y Truax 1967; Truax y Carkhuff 1967; Carkhuff y Berenson 1967) presentaban significativas correcciones al contenido operativo de la comprensión empática, el respeto y la autenticidad facilitadora, y estas variables eran complementadas por dimensiones adicionales tales como la concreción o especificidad de la expresión y la autorrevelación (Carkhuff, 1968; Carkhuff y Berenson, 1967; Truax y Carkhuff, 1967), y la confrontación junto con la relación al momento o inmediatez (Berenson y Mitchell, 1969; Carkhuff y Berenson, 1967; Carkhuff, 1969).(20)

2.2. Creación de escalas uniformes de medición de estas variables:

Tras haber ofrecido una síntesis de las características que presentan estas condiciones actitudinales tal como son vistas por Carkhuff y las diferencias que se subrayan con respecto a Rogers (tanto en la redefinición de las tres primeras variables como por la extensión e incorporación de las cuatro nuevas dimensiones) vamos a dar cuenta de las escalas que se crearon para hacer operati-

vas y medir estas características.

En efecto, Carkhuff construyó unas escalas que aparecieron publicadas entre 1966 y 1969 y que pronto se harían populares en la literatura científica. Basadas en escalas y experiencias anteriores -como veremos-, ofrecían sin embargo características nuevas o por el concepto redefinido o por la uniformidad de los niveles descritos en el instrumento.

2.2.1. Características comunes a las escalas :

Las características que ofrecen estas escalas de medida tal como las presenta Carkhuff son las siguientes:

a) Todas las escalas desarrollan uniformemente cinco niveles para cada una de las variables. A diferencia de las de Truax que tenían unas cinco niveles otras siete y otras nueve, en este caso la uniformidad y la reducción a cinco niveles permitiría una mayor facilidad a la hora de su utilización.

b) Se establece uniformemente el nivel 3.0 como mínimo facilitador para todas las variables. Por debajo de 3 las dimensiones ofrecidas por el consejero terapeuta o no facilita el cambio del cliente en los criterios establecidos o claramente lo empeora. Por encima de 3 se ofrecen niveles más elevados que permiten una mayor autoexploración por parte del cliente y una utilización en profundidad de sus propios recursos no solamente para explorar el pro

blema sino para intuir e iniciar una solución más propia. Si en el capítulo anterior hemos hablado de la premisa fundamental de que la relación terapéutica sirve para mejorar o para empeorar al cliente, ahora se puede concretar que para el modelo de Carkhuff sólo los terapeutas que funcionan a niveles minimamente facilitadores en las dimensiones antes señaladas (es decir nivel 3 de mínimo) son los capaces de hacer que el consultante se implique en su propio proceso de exploración que le llevará más tarde a un tipo de acción que sea un resultado concreto y permita evaluar dónde estaba antes y dónde está ahora y por tanto concluir en cuáles son los nuevos efectos y resultados del proceso terapéutico.

c) Las escalas hacen operativas las características de cada dimensión que antes hemos resumido. Si bien basadas en Rogers algunas de ellas y en la forma operativa que les dió Truax, sin embargo Carkhuff ofrece aquí una nueva remodelación para incluir nuevas perspectivas y para enfocar o poner el acento donde Rogers o Truax no lo habían puesto. Por ejemplo la empatía rogeriana, que supone captar básicamente el contenido y el sentimiento de la otra persona y comunicárselo y que Carkhuff tipificará acertadamente como "respuesta intercambiable" (mi respuesta se intercambia con la del cliente tanto respecto a su sentimiento como a la razón que lo explica) no representará para él el máximo de comunicación o comprensión empática.

Carkhuff la entenderá más bien como mínimo facilitador y por eso la situará a nivel 3 de la escala, reservando los niveles superiores a 3 para una empatía aditiva, la que sabe interpretar momento a momento e intenta ir más allá de lo explícitamente manifestado por el cliente para hacer que lo que aparece como confuso e implícito, se vea con mayor claridad y de forma explícita siempre, eso sí, ofreciendo al cliente la clave de la comprobación de estos niveles profundos de comprensión empática. La observación de la conducta verbal y no verbal del cliente y el nivel de autoexploración del material ofrecido confirmarán al terapeuta que realmente ha usado niveles superiores de empatía aditiva. En resumen, lo que para Rogers y asimismo también para Truax era un fin, para Carkhuff es un nivel medio minimamente facilitador. Aspectos parecidos se podrían subrayar en su forma operativa de concebir el respeto (que como vimos asume el afecto no posesivo y la incondicionalidad rogeriana, pero que lo concibe de forma diferente y por tanto lo refleja en la escala consecuentemente) o de la autenticidad facilitadora (que al cambiar también su concepción de la dimensión, cambia su forma de hacerla operativa en la escala). Con pocas palabras, las escalas reflejan nuevos enfoques en algunos puntos ya tratados por Rogers o hechos operativos por Truax o añaden nuevas dimensiones del terapeuta señalando una pedagogía que como veremos pronto las hará

especialmente atractivas en el uso del modelo que propone.

d) La intención del autor al ofrecer estas escalas de medición de las dimensiones centrales del terapeuta es que se pueden utilizar para múltiples usos. Para medir los niveles que tiene una persona que ayuda a otra, sea padre, profesor, terapeuta, instructor etc. Para utilizarlas como instrumentos de investigación, de evaluación o de entrenamiento en cualquier relación interpersonal, sea en el campo clínico, educacional, familiar etc. Pero en principio su construcción y desarrollo fue ideado con un fin específico: la selección y entrenamiento de terapeutas o consejeros de ayuda con vistas a mejorar la eficacia del proceso y resultados terapéuticos. Como evaluación se podía aplicar a calificar las entrevistas de diversos terapeutas, independientemente del marco teórico al que estuvieran adscritos, o de la escuela de terapia a la que pertenecieran. Lo importante era medir no los conceptos sino la ayuda real que estos terapeutas daban vista a través de los niveles que ofrecían en estas básicas dimensiones centrales de ayuda.

Por otra parte, como entrenamiento de futuros profesionales de la relación de ayuda estas escalas permitían su formación en dos aspectos fundamentales:

a) discriminación de las respuestas mínimamente faci-

litadoras del proceso terapéutico (nivel 3 o más).(21)

- b) comunicación de estas cualidades actitudinales en el role-playing o en la relación con el cliente real (22).

El uso del cassette y del videotape fue particularmente útil para ambos procesos de evaluación de profesionales o de formación de los nuevos terapeutas utilizando estas escalas. La obra fundamental de Carkhuff de 1969 Helping and Human Relations vol I-II dedica una parte sustancial a los problemas de la construcción de las escalas desde un doble punto de vista: sentido (cómo relacionar estas dimensiones con los índices de cambio del cliente y cómo aprender así mejores caminos de ayudar a la gente) y rigor (cómo mejorar los instrumentos, establecer predicciones, réplicas etc, para obtener mejores medidas)(23). Y por otra parte trata por extenso de los problemas que presenta su uso en la formación de terapeutas en discriminar y comunicar estas dimensiones en programas de entrenamiento.

Finalmente tenemos que subrayar que las dimensiones básicas medidas por estas escalas: comprensión empática, respeto, autenticidad facilitadora, concreción, autorrevelación, confrontación y relación al momento, las articulaba Carkhuff en un modelo operativo de las fases de la relación de ayuda, en el que los distintos niveles

de las variables aparecían distribuidos pedagógicamente en relación con los objetivos a alcanzar en cada una de las fases como expondremos sucintamente más tarde. Lo que es importante señalar aquí es la función que desempeñan los niveles de las escalas y su utilización diferenciada (siempre a partir del nivel 3 como mínimo facilitador) en relación con las fases y el proceso de la relación de ayuda, lo que permite comprender mejor y valorar justamente el alcance de la nueva reformulación de Carkhuff.

2.2.2. Escalas utilizadas :

Estas escalas de medición de las dimensiones centrales del terapeuta eran las siguientes tal como las presentaba Carkhuff en 1969 (24):

A) Escala para medir comprensión empática:

Derivada en parte de la "Escala para medir empatía exacta" (Truax y Carkhuff, 1967) y en parte de versiones anteriores, la presente escala presenta importantes modificaciones y adiciones, especialmente por lo que significa el enfocarla hacia tres aspectos fundamentales de la comunicación de la empatía desde una comprensión que substraе, a otra que es intercambiable, o finalmente es aditiva respecto a lo ofrecido por el cliente. Respecto a la comparación de niveles, el nivel 1 equivale al 1 de la escala de Truax; el nivel 2 al 2 y 3; el nivel 3 al 4 y 5

el nivel 4 al 6 y 7; y el nivel 5 al 8 y 9.

- Nivel 1: El consejero no escucha. No toma conciencia de los sentimientos expresados por el consultante y no comunica ninguna comprensión.
- Nivel 2: El consejero responde en parte a los sentimientos expresados por el cliente.
- Nivel 3: El consejero expresa esencialmente los mismos sentimientos y significados que el consultante (respuesta intercambiable).
- Nivel 4: El consejero añade un significado y sentimientos más profundos y esto ayuda al cliente a manifestar sentimientos que era incapaz de compartir anteriormente.
- Nivel 5: El consejero añade significativamente algo a los sentimientos y significados del cliente. Responde con total conciencia de la persona del cliente.

B) Escala para medir respeto:

Está derivada en parte de la "Escala tentativa para medir mirada positiva incondicional" (Truax y Carkhuff, 1967) y en parte de versiones anteriores. Esta escala presenta unos niveles que pueden compararse con los estadios de las escalas anteriores, pero que ofrecen un enfoque nuevo al poner el énfasis más sobre la mirada o afecto positivo (respeto) que sobre la incondicionalidad, y al mismo tiempo quita importancia al enfoque anterior de equiparar el ofrecer dirección con una baja estima de los recursos personales, ya que para Carkhuff uno y otro pueden hacerse, o dejarse de hacer, a través de la comunicación del respeto.

- Nivel 1: El consejero comunica al cliente que no vale la pena considerar sus sentimientos y que no es capaz de actuar de manera constructiva.
- Nivel 2: El consejero responde mecánicamente y comunica poco respeto hacia los sentimientos y posibilidades del cliente.
- Nivel 3: El consejero comunica consideración por los sentimientos y posibilidades del cliente. Está dispuesto a ver que el aborda su problema de forma constructiva.
- Nivel 4: El consejero comunica un profundo respeto y preocupación por los sentimientos y posibilidades del cliente. Le ayuda a ser natural y a sentirse respetado como persona.
- Nivel 5: El consejero comunica el más profundo respeto hacia la dignidad del consultante como persona y le ayuda a actuar de la forma más constructiva y a realizarse más completamente. El consejero le comunica un compromiso de hacer todo lo posible para ayudarlo a realizar sus posibilidades.

C) Escala para medir Autenticidad facilitadora:

Esta escala está derivada en parte de la "Escala tentativa para la medida de la genuinidad o autocongruencia del terapeuta" (Truax y Carkhuff, 1967), y en parte de versiones anteriores. Para facilitar posibles comparaciones, notaremos que los niveles de esta escala son aproximadamente iguales a los estadios de la escala primitiva, pero el énfasis se pone aquí en el empleo constructivo de las reacciones negativas para que el cliente las pueda

usar positivamente.

Nivel 1: Las palabras del consejero no tienen relación alguna con sus sentimientos actuales. Aparece como auténtico solamente cuando es negativo y destructivo.

Nivel 2: Las palabras del consejero tienen poca relación con sus sentimientos actuales. Desempeña un papel. No sabe como emplear sus relaciones negativas como base para penetrar de un modo constructivo en una reacción más profunda.

Nivel 3: El consejero no muestra indicios de discrepancia entre lo que dice y lo que parece estar sintiendo, pero igualmente tampoco está proporcionando indicios positivos de responder al cliente de manera auténtica y genuina. No está entregado o comprometido.

Nivel 4: El consejero responde expresando muchos de sus sentimientos y realmente siente lo que dice. Es capaz de utilizar sus respuestas como base de una investigación más profunda de la relación.

Nivel 5: El consejero aparece como espontáneo y profundamente natural. Está abierto a todo tipo de experiencias. Utiliza las respuestas ofensivas del cliente para explorar nuevos aspectos de su relación con él de una manera constructiva.

D) Escala para medir concreción o especificidad de la expresión: Esta escala ofrece la novedad de un constructo hasta entonces no desarrollado pero que aparecía importante en aquellos trabajos (25). El énfasis se pone aquí

en aportar expresiones concretas y específicas en la relación de ayuda.

- Nivel 1: El consejero permite generalizaciones abstractas y no hace ningún esfuerzo por encaminar la conversación hacia un terreno de sentimientos y situaciones específicamente personales.
- Nivel 2: El consejero permite que se traten los asuntos personales con vaguedad y no logra aclarar los sentimientos más pertinentes.
- Nivel 3: El consejero centra la entrevista en los asuntos personales, pero no todas las áreas se tratan de un modo concreto.
- Nivel 4: El consejero ayuda al consultante a desarrollar totalmente en términos concretos casi todas las áreas en cuestión.
- Nivel 5: El consejero ayuda siempre de un modo auténtico al consultante a discutir directa y totalmente las experiencias y sentimientos específicos que el consultante trata de forma fluida, concreta y directa.

F) Escala para medir autorrevelación facilitadora:

Esta escala está derivada en parte de la "Escala tentativa para la medida de la autorrevelación del terapeuta" (Dickenson, 1965; Truax y Carkhuff, 1967)(26). Un punto particular de diferencia consiste en la consideración dada a la autorrevelación no facilitadora en la presente escala. Si comparamos con la de Truax veremos que se corresponden los siguientes niveles con aquellos estadios: Nivel 1 con 1 y 2; Nivel 2 con 3 y 4; Nivel 3 con 4 y 5; Nivel 4 con 6 y 7; Nivel 5 con 8 y 9.

- Nivel 1: El consejero intenta mantenerse a una distancia del consultante y no le revela nada en cuanto a sus propios sentimientos ni en cuanto a su personalidad. Hace un esfuerzo activo por permanecer ambiguo y misterioso. Pero si revela algo de sí mismo lo hace para responder únicamente a sus propias necesidades, ignorando absolutamente las del consultante.
- Nivel 2: El consejero, aunque no parece estar activamente empeñado en evitar relaciones interpersonales, no se presta nunca a proporcionar información personal sobre sí mismo.
- Nivel 3: El consejero comunica su disposición a compartir información personal sobre sí mismo que esté relacionada con los intereses del consultante, pero esta información es a menudo vaga y descubre poco del carácter más propio de su personalidad.
- Nivel 4: El consejero comparte voluntariamente sus ideas personales, sus actitudes y experiencias como individuo único que es ... pero todo está relacionado con las preocupaciones e intereses del consultante.
- Nivel 5: El consejero revela por completo sus sentimientos e ideas al cliente. Si algunos de sus sentimientos son muy íntimos o son negativos respecto al consultante los utiliza de manera constructiva y se abre a investigar sus causas sean las que fueren.

F) Escala para medir Confrontación:

Está derivada de anteriores versiones de escalas de confrontación (Anderson, Douds y Carkhuff, 1967; Berenson y Mitchell, 1968)(27).

- Nivel 1: El consejero no presta atención a las discrepancias que muestra el consultante (bien del yo real frente al yo ideal; de la intuición frente a la acción; o de la experiencia del consejero frente a la autopercepción del consultante).
- Nivel 2: El consejero guarda silencio ante esas discrepancias ignorando así grandes áreas de profundización.
- Nivel 3: El consejero aunque es consciente en las discrepancias del cliente, no se refiere directa y específicamente a ellas. Ni las ignora ni indica dirección para esas discrepancias.
- Nivel 4: El consejero atiende directa y específicamente a las discrepancias que aparecen en la conducta del cliente y se las comunica.
- Nivel 5: El consejero está continuamente sintonizando con las discrepancias que aparecen en la conducta del consultante. No rechaza ningún área potencial de profundización que pueda ser útil para confrontar las discrepancias de forma que el consultante pueda utilizarlas en su propio provecho.

G) Escala para medir relación al momento o inmediatez:

Esta escala es una revisión de anteriores escalas de inmediatez (Mitchell y Mitchell, 1966; Leitner y Berenson, 1967)(28).

- Nivel 1: Las expresiones verbales y físicas del consejero no tiene en cuenta el contenido y afecto de aquellas expresiones que el consultante puede expresar tanto directa o indirectamente res

pecto a la relación entre ambos.

Nivel 2: El consejero no presta atención a la mayoría de las expresiones del consultante que pudieran referirse a su relación con él.

Nivel 3: Las expresiones verbales y físicas del consejero, aunque se muestran abiertas a interpretaciones de inmediatez, no tienden a relacionar lo que dice el consultante con lo que está teniendo lugar entre ambos en ese momento.

Nivel 4: El consejero relaciona las respuestas del consultante con la relación que está teniendo lugar en ese momento entre ambos, pero lo hace de forma prudente y cautelosa.

Nivel 5: El consejero relaciona las expresiones del consultante consigo mismo de una manera directa y explícita.

Los estudios de validez y fiabilidad realizados sobre estas escalas aportan positivos resultados y al mismo tiempo cuestiones críticas sobre la metodología o las dificultades inherentes al proceso de calificación. El trabajo de Friel, Kratochvil y Carkhuff, (1968)(29) es importante para conocer los resultados de la fiabilidad al ofrecer en el mismo una detallada información del proceso de calificación de los jueces y de la replicabilidad de las marcas. Sin embargo creemos que el trabajo de Hefele y Hurst (1972)(30) es el más importante al hacer ambos autores una revisión crítica de la validez, fiabilidad y utilidad de las escalas de Carkhuff.

En lo que respecta a la fiabilidad presentan los re-

sultados y discusión crítica de 22 estudios realizados por Carkhuff y sus colegas entre 1966 y 1971 fundamentalmente sobre las variables de empatía, respeto, autenticidad, concreción, autorrevelación y autoexploración del cliente, proporcionando en cada estudio las diversas correlaciones obtenidas por diversos jueces en el uso de las escalas.

En lo que respecta a la validez, los mismos autores antes citados por una parte, y el estudio de Resnikoff (1972)(31) por otra, si bien concluyen ambos en subrayar los resultados positivos a los que llevan ambas revisiones, sin embargo aportan también importantes cuestiones críticas más que respecto al contenido de las escalas, referidas al problema de los jueces y la puntuación correspondiente poniendo de relieve las diferencias fundamentales entre los tradicionales instrumentos psicométricos y estas escalas de medida, donde además de comprobarse la validez de las escalas hay que resolver numerosos problemas respecto a los jueces que las utilizan y puntúan. Cuestiones sobre las diversas interpretaciones que ofrece la definición del grupo de control así como la relación directa entre el nivel de las condiciones ofrecidas y su expresión en el proceso y resultados manifestados en el cliente, le llevan a Resnikoff a afirmar que si bien Carkhuff y sus colegas pueden atribuirse el mérito de haber apor-

tado importantes instrumentos para hacer más efectivo el proceso terapéutico y la formación de los consejeros, sin embargo nos encontramos con problemas mucho más complejos que las soluciones que se ofrecen y sólo el tiempo y las futuras investigaciones nos irán dando más luz en lo que respecta al significado y rigor de la metodología adecuada. Recientemente Marroquín (1981) también se ha hecho eco de esta problemática en la revisión efectuada sobre los trabajos así como los comentarios críticos referidos a esta etapa de Carkhuff.(32)

2.3. Modelo operativo de distribución de las actitudes del consejero según las fases de la relación de ayuda:

Esta es la tercera característica de este periodo de expansión de las variables o dimensiones del consejero. Comprende no sólo el ampliar su número y la correspondiente operatividad mediante la creación de escalas de medida sino también su integración en una pedagogía que relacionaba diversos niveles de comunicación de esas actitudes con diversos momentos del proceso de relación de ayuda.

El principio diferenciado de Carkhuff hace que estas actitudes del consejero no se deban emplear siempre y en todo momento en su nivel más alto, sino que a veces se emplean unas, otras veces otras o también se emplean las mismas actitudes pero a diferentes niveles (mínimo facilitador o nivel más alto etc.)

Por tanto, no basta que el consejero posea estas cualidades para que con ellas ayude a su cliente (tal como en Rogers se subrayaban las tres actitudes fundamentales y su comunicación al cliente como suficiente para crear la relación) sino que ahora es importante también mirar al objetivo: ¿Qué es lo que busca fundamentalmente el cliente? Carkhuff responderá que fundamentalmente el cliente trae dos problemas que quiere resolver:

- a) Una falta de autocomprensión: no sabe lo que le pasa y, si sabe lo que le pasa, no sabe por qué le pasa y qué sentido tiene eso para él.
- b) Y una falta de acción constructiva: una vez identificado el problema, una vez comprendidas sus implicaciones ¿cómo lograr cambiarlo?.

Un consejero eficaz debe saber articular estas dimensiones centrales que ofrece al cliente de manera que sean facilitadoras del proceso que le lleve a conseguir ambos objetivos. Por ello Carkhuff estructura el proceso de cambio terapéutico en torno a dos fases:

- a) Una primera fase descendente que va hacia el interior del cliente y cuyo objetivo es conseguir una exploración y comprensión del problema y de los sentimientos de la persona que tiene el problema.
- b) Y una segunda fase ascendente que busca la acción adecuada para lograr cambiar el problema , que hace emer-

ger al cliente hacia fuera y considera diversas posibilidades para escoger la acción pertinente (33).

La fase primera comprende a su vez dos etapas, una inicial y otra intermedia. La fase ~~segunda~~ comprende una sola etapa: la final. Resumiendo en pocas palabras, diremos que el objetivo de la etapa primera es crear un clima de comprensión donde el cliente pueda empezar a tener confianza para explorar su problema y expresarse sin miedo. Las actitudes que facilitan el cumplimiento de los objetivos de esta etapa son: la empatía, el respeto, la autenticidad y la concreción, pero todas ellas a nivel mínimo facilitador (nivel 3.0). Al ofrecer unas respuestas intercambiables se logra que el cliente se sienta fundamentalmente aceptado y comprendido y, en un clima abierto, comience y realice la exploración del problema. Son por tanto niveles mínimamente facilitadores del proceso de exploración y subsiguiente comprensión y cambio.

El objetivo de la etapa intermedia es lograr una autoexploración más profunda para llegar a una mejor auto-comprensión de sí mismo y del problema. Para conseguir estos objetivos, el consejero tiene que comunicar niveles superiores de empatía, respeto y autenticidad, mientras por otra parte la concreción o especificidad es menos importante en esta etapa (34). Por otra parte, la confron-

tación y la relación al momento (dimensiones ambas más orientadas hacia la acción y que por ello no se habían usado en la etapa inicial) se usan ahora en un nivel minimamente facilitador.

Si el cliente ha logrado una autocomprensión de su problema y de las razones y sentimientos concomitantes, entonces se desembocará en la etapa final del proceso, donde el objetivo es la dirección y acción constructiva para lograr el pretendido cambio. Las dimensiones del consejero, ofrecidas ahora en sus niveles más altos (desde la empatía profunda o aditiva y hasta una correcta y precisa interpretación de la relación al momento, pasando por una axacta concreción en las alternativas con la identificación de las ventajas e inconvenientes de cada uno de los planes de acción), estas dimensiones -decimos- lograrán el objetivo final del proceso de la relación cual es el que el cliente sea capaz de actuar sobre lo que él ha visto y comprendido como necesario, deseable o conveniente para él.

Como señalan Carkhuff y Berenson (35) muchos modelos de terapia se quedan en la fase primera es decir, lograr que el cliente explore mejor su problema. La terapia rogeriana, subrayando las condiciones necesarias y suficientes como condiciones facilitadoras de la autcexploración del cliente, es un buen ejemplo de ello. La terapia psico

analítica, que interpreta y facilita profundos "insights" pero no ofrece dirección y modos alternativos de acción, sería otro buen ejemplo de esto. Muchos terapeutas concluyen pues la terapia cuando se concluye esta primera fase. Pero lo que Carkhuff aporta con esta pedagogía de las actitudes del consejero estructuradas en torno a los diversos objetivos de las fases, es fundamentalmente imprimir una direccionalidad al proceso, para que culmine en la acción constructiva por parte del cliente o consultante. El presupuesto doble sobre el que se basa es por una parte que el cliente por sí solo no es capaz de transformar los "insights" en acción (a diferencia de Rogers) y por otra parte que solo la acción es la que es transformadora y cambia realmente al sujeto. Por ello las mismas actitudes que eran facilitadoras del proceso, empleadas en niveles altos, tienen ahora la función de ser iniciadoras de la función constructiva. El consejero es ahora a la vez facilitador y reforzador, con su respeto condicional, con la especificidad que usa para proponer nuevas alternativas, con la confrontación para hacer realistas los planes etc.

El cuadro adjunto clarificaba bien estas funciones:

Las condiciones centrales del consejero y su relación con las fases del proceso de ayuda :

Condiciones centrales o variables del consejero	<u>F A S E I</u> (Descendente o interior, de Auto-exploración)	<u>F A S E I I</u> (Ascendente o exterior, de emergente direccionalidad y Acción)	
	Etapa Inicial	Etapa Intermedia	Etapa Final
EMPATIA	<u>Nivel 3</u> (Intercam- biable)	<u>Niveles 4 y 5</u> (Respuestas que añaden)	<u>Niveles 4 y 5</u> (Concentrándo- se en un Feed- back periódico)
RESPECTO	<u>Nivel 3</u> (Incondicio- nal)	<u>Nivel 4</u> (Consideración positiva)	<u>Niveles 4 y 5</u> (Consideración y condiciona- lidad)
CONCRECIÓN	<u>Nivel 3 y más</u> (Concreción de explora- ción)	<u>Atenuada</u> (Exploración abstracta)	<u>Niveles 4 y 5</u> (Concreción de dirección)
AUTENTICIDAD	<u>Nivel 3</u> (Ausencia de sinceridad)	<u>Niveles 4 y 5</u> (Auto-revela- ción y esponta- neidad)	<u>Niveles 4 y 5</u> (Espontanei- dad)
CONFRONTACIÓN		<u>Nivel 3</u> (General y abierto)	<u>Niveles 4 y 5</u> (con sentido de dirección)
INMEDIATEZ		<u>Nivel 3</u> (General y abierto)	<u>Niveles 4 y 5</u> (con sentido de dirección)

2.4. Conclusión

En conclusión, y para resumir este apartado diremos que la fase de expansión de las condiciones centrales ofrecidas por el consejero proporcionó:

- a) Una remodelación de las primitivas condiciones facilitadoras de Rogers.
- b) Una incorporación de nuevas e importantes variables.
- c) Una uniforme operatividad, con la creación de las escalas de 5 niveles.
- d) Una adecuada pedagogía de su uso en el marco de las fases del proceso de ayuda, donde el desglose de los niveles permitía acomodar un modelo operativo que comprendía tanto actitudes más facilitadoras como más iniciadoras de la acción. El uso de este modelo, basado en las dimensiones ahora ampliadas, fue importante para la selección y entrenamiento de consejeros y terapeutas, para la formación de profesores y educadores, para la formación -en suma- que transmitiera a sus clientes, alumnos, interlocutores, los beneficios de una relación interpersonal efectiva (37). Sin embargo, los mismos estudios que emplearon este modelo para el entrenamiento del personal de ayuda, aportarían enseguida una reducción de estas actitudes, procediéndose así, en la evolución del modelo básico, a pasar a un periodo de fijación definitiva, que será lo que veamos a continuación.

3. Periodo de fijación definitiva actual

La ampliación de las condiciones centrales o actitudes fundamentales del consejero y su articulación en el modelo de Carkhuff de 1969, tuvo múltiples aplicaciones, especialmente para el entrenamiento de consejeros y terapeutas en estas dimensiones, con la utilización de las escalas de Carkhuff. Los estudios de Carkhuff (1969) (37), Carkhuff, (1971)(38), Hefeley y Mitchell (1972)(39), Resnikoff (1972)(40) y Carkhuff (1972)(41) dan cuenta de los numerosos trabajos de investigación que se realizaron entonces, y de los -en general- satisfactorios resultados que se obtuvieron.

Los resultados de estas investigaciones sostenían pues sustancialmente la ampliación de las condiciones centrales del consejero o persona-que-ayuda realizada por Carkhuff y sus colaboradores. Así pues, desde 1967 en que Carkhuff y Berenson publican "Beyond Counseling and Psychotherapy", que contenía ya la nueva redefinición operativa de las cuatro condiciones centrales del consejero (comprensión empática, respeto, autenticidad facilitadora y concreción) hasta 1972 en que aparece el libro "The Art of Helping", y con el una nueva estructura operativa del modelo en lo referente a las dimensiones del consejero, en este tiempo -decimos- se trabajó fundamentalmente con estas cualidades actitudinales del consejero aquí reseña-

das así como con las escalas correspondientes.

Pero ya desde los mismos comienzos del modelo, en 1966, algunos de los trabajos realizados iban a aportar -y cada vez con mayor insistencia y claridad- los datos necesarios para proceder paulatinamente a una nueva reestructuración de las dimensiones o cualidades centrales, mediante su reducción y simplificación.

La fase de fijación del modelo básico comprende pues los resultados de estos trabajos y las consecuencias que tuvieron para la plasmación actual del mismo, sobre todo en cuanto a las destrezas de la persona-que-ayuda se refiere.

Esta fijación comprendería las siguientes etapas:

- 3.1. Reducción de las variables o dimensiones utilizadas.
- 3.2. Creación de las fases transicionales y subsiguiente remodelación operativa.
- 3.3. Perfeccionamiento de la dimensión de "iniciar": nuevas destrezas cognitivas.

De estos tres aspectos daremos cuenta a continuación.

3.1. Reducción de las variables o dimensiones uti-

lizadas: Las dimensiones centrales del consejero, que aparecían entrenadas y medidas por las correspondientes escalas sufrirían una transformación, que se dió a

principios de la década de los 70. Ello fue como consecuencia:

- a) Por una parte de los estudios realizados
- b) Por otra parte de la misma experiencia

del entrenamiento de consejeros y terapeutas en las cualidades actitudinales del modelo de 1969.

a) Como consecuencia de los estudios realizados:

En efecto, los estudios realizados por Carkhuff en 1969 concluían que la comprensión empática daba cuenta de la varianza de la actitud de "respeto" y que la autenticidad facilitadora daba cuenta de la de "autorrevelación".

Por otra parte, Frield, Berenson y Mitchell trabajaron juntos desde 1968 en una serie de estudios que definieran mejor las diferencias entre los consejeros que funcionaban a nivel alto y los que lo hacían a nivel bajo en las dimensiones centrales en general y en el estudio de la confrontación en particular. Para ello analizaron primeras entrevistas grabadas en cinta y correspondientes a 56 terapeutas o consejeros profesionales (psicólogos clínicos, psiquiatras, orientadores sociales etc.). Y analizaron la interacción entre empatía, respeto, autenticidad, concreción, inmediatez de la relación, referencia a personas significativas y confrontación en relación con los índices de autoexploración del paciente. Los estudios

tuvieron diversos objetivos y fases y los resultados de los análisis factoriales vieron la luz en diversas publicaciones en 1968, 1970 y 1971 (43). En lo que respecta a la relación con la dimensión "confrontación" y las implicaciones para un uso pedagógico de la misma en el entrenamiento de los consejeros, los resultados y sus implicaciones aparecen en 1974 en el libro de Berenson y Mitchell (44).

Lo que nos interesa subrayar aquí, con respecto a la nueva operatividad que se le dieron a las dimensiones del consejero y en relación con los estudios citados y las conclusiones que se obtuvieron es lo siguiente:

I) Por una parte los análisis factoriales múltiples que se hicieron confirmaron repetidamente que estas cualidades centrales del consejero podían quedar reducidas a dos factores fundamentales y a un tercero que se apoyaba en ambos:

a) Un factor que podía llamarse "responder", porque incluía las variables de empatía y respeto y la naturaleza teórica de estas variables estaba basada más bien en una directa y precisa respuesta del consejero al cliente.

b) Otro factor que podía llamarse "iniciar" y que incluiría las variables de "inmediatez de la relación" y "confrontación". Estas dimensiones se articulaban sobre todo a partir de la experiencia del terapeuta (confronta

ción y darle el feed-back del aquí y el ahora de la relación entre ambos) y no tanto a partir de la del cliente; y estimulaban a este para iniciarle a la acción concreta como objetivo del cambio constructivo.

c) Y un tercer factor que ofrecía un aspecto multidimensional a caballo de ambos factores y que comprendía las variables "autenticidad o genuinidad" y "Concreción o especificidad de la expresión". La autenticidad aparecía en parte como una variable de responder porque por medio de ella el consejero responde directamente al consultante tal como el lo experimenta. Pero por otra parte ser genuino comporta una dimensión iniciadora en ciertas instancias donde el consejero puede compartir sus experiencias con el cliente y por ello está operando mucho más desde su propio marco de referencia que desde una directa respuesta al consultante. Ya hemos dicho más arriba como la autorrevelación quedaba subsumida en la genuinidad.

La concreción o especificidad de la expresión que aparecía igualmente perteneciendo a ambos factores, podía verse del mismo modo como una variable de un doble propósito. Podía ser de "responder" en un específico reflejo del material que tuviera una relevancia personal o podía ser igualmente una variable que operara dentro de la dimensión de "iniciar" cuya misión sería en este caso dar un foco de dirección precisa al proceso (45).

En un cuadro quedarían así:

Dimensión de RESPONDER	Dimensión de INICIAR
. Empatía	. Inmediatez de la relac.
. Respeto	. Confrontación
. Autenticidad	
. Concreción	

II) Por otra parte, los citados estudios de Friel y Berenson, y Berenson y Mitchell concluían que los consejeros que comunicaban niveles altos y bajos de estas variables eran no sólo funcionalmente diferentes (es decir, que funcionaban a diferente nivel teniendo las mismas características) sino que eran estructuralmente diferentes y se veía por la composición factorial. La forma de relacionar y estructurar las dimensiones centrales en relación con la autoexploración del cliente era completamente distinta. Los terapeutas que funcionaban a determinados niveles en las condiciones facilitadoras (responder) funcionaban también a similares niveles en las otras variables del proceso (iniciar). En el comentario a los resultados, los autores subrayaban que la diferencia entre los terapeutas de niveles alto y bajo puede ser mejor descrita en términos del proceso por el que el terapeuta interacciona con el cliente:

a) los consejeros de bajo funcionamiento parecen operar independientemente de todo feedback cognitivo, emocio

nal o experiencial que reciben de su cliente. O si operan sobre el feedback recibido lo hacen de tal manera que distorsionan su sentido de forma que la experiencia viene a ser incongruente para el cliente. O si han respondido son incapaces de "Iniciar" constructivamente en la dirección que aparece proveniente de ese feedback. En una palabra, las dimensiones fundamentales de la relación de ayuda aparecen como mutuamente exclusivas para los que funcionan bajo: si intentan ser acogedores y comprensivos con el cliente no saben dar dirección al proceso; o si dan dirección, lo que supondría ser asertivos, confrontar, ser altamente condicionales en su respeto, basarse en la inmediatez de la experiencia entonces no tiene que ver con lo que es realmente significativo para el cliente. También se encontró que los consejeros de bajo nivel nunca alcanzaban la puntuación de un nivel alto en ninguna de las variables (46).

b) En cambio los consejeros que funcionan a nivel alto demostraron que eran operativos con respecto al feedback recibido del cliente. En particular no distorsionaron el mensaje del cliente y cuando lo utilizaban en la confrontación lo hacían con las experiencias recibidas en ese feedback. Parecían operar en un proceso que integraba diversos aspectos, tanto cuando actuaban respondiendo para obtener los datos de la exploración del cliente como cuando iniciaban el camino a la acción como resultado de lo

aprendido de la experiencia inmediata. Pero, como ambas dimensiones se integraban, el resultado era que estos consejeros durante el proceso de iniciación seguían respondiendo al inmediato feedback que recibían del cliente, poniendo siempre el foco en el cliente y desarrollándolo a través de ambas dimensiones específicas. En una palabra, los consejeros de alto nivel poseían un largo repertorio de respuestas de responder y de iniciar en una secuencia que era sistemática y que estaba interrelacionada. Si al principio respondía adecuadamente al cliente para permitir la exploración de los datos, gradualmente iniciaban a la vez que seguían respondiendo y utilizando por tanto el inmediato feedback (47).

En resumen, el estudio sistemático del distinto funcionamiento de terapeutas (más y menos eficaces) en el proceso de la relación de ayuda que se realizó en este periodo y que quedó reflejado en estos trabajos, fue definitivo para concluir en una nueva operacionalización de las dimensiones del terapeuta y por tanto para cambiar el tipo de entrenamiento que recibían. Pero junto con los datos procedentes de los análisis factoriales, y junto con la evidencia empírica de otras investigaciones, hubo otro aspecto que contribuyó también a este cambio: la experiencia de la complejidad de la preparación de consejeros en dichas dimensiones centrales.

b) La experiencia del entrenamiento de los consejeros:

En efecto, si antes al hacer operativas las dimensiones básicas, como vimos en estudios de Truax y Carkhuff, estas quedaban reducidas a tres (comprensión empática, afecto no posesivo y autenticidad), ahora con la sucesiva expansión e incorporación de las nuevas variables, el entrenamiento era más complejo. Las escalas descritas anteriormente permitían formar a los consejeros en la discriminación y en la comunicación de esas actitudes básicas, que se seguían considerando como actitudes o variables centrales para el desarrollo fructífero de la relación de ayuda. Sin embargo, la experiencia del entrenamiento en las escalas, el uso de los jueces para establecer la puntuación adecuada, el tiempo que se requería para el proceso de entrenamiento en orden a adquirir el dominio deseado etc, todo ello influyó en la búsqueda de otros métodos que hicieran más sencillo el proceso y más eficaz y rápido su entrenamiento.

Las llamadas "condiciones o dimensiones centrales" ("core conditions") que debía comunicar el consejero, es decir, la empatía, el respeto, etc, seguían siendo el objeto de la atención principal en los cursos de entrenamiento. Sin embargo, lo mismo que vimos antes en Rogers la insistencia en que la empatía etc. se pudiera comunicar de muchas maneras, y que las distintas técnicas nunca ago

taban la cualidad profunda de la dimensión que se intentaba transmitir del mismo modo ahora tenemos que decir que Carkhuff y sus colegas trataban de hacer operativo y eficaz el modelo cambiando las formas. Eso suponía, por una parte una fidelidad a las distintas variables que la investigación daba como importantes para conseguir los resultados deseados. Y por otra suponía el estar constantemente abierto a una nueva operatividad y redefinición de las mismas dimensiones para lograr que el modelo fuera funcional y eficaz, que lograra los mejores resultados, incorporando nuevos instrumentos para uso del consejero o haciéndolo operativo de forma diferente, siempre mirando a la efectividad como criterio básico: efectividad en obtener los deseados cambios en el cliente (como meta del proceso de cambio) y efectividad en lograr el aprendizaje de las dimensiones fundamentales en el consejero (como el medio imprescindible para lograr procesos y resultados eficaces.

Las escalas de medida no describían conductas o destrezas interpersonales, sino que daban una orientación (modelo didáctico) y un nivel (grado de dominio de la variable). El objeto seguía siendo la adquisición y comunicación al cliente por parte del consejero, pero la forma de hacerlas operativas, podía variar y reestructurarse de una manera más eficaz. De hecho, lo mismo que Carkhuff

las iba a incorporar en un nuevo esquema que permitiera un aprendizaje más eficaz , de la misma manera otros autores que subrayaban también la importancia fundamental de estas mismas dimensiones centrales para definir un terapeuta eficaz, pero que disentía de la forma en que Carkhuff las había hecho operativas por medio de las escalas, iban a proponer diferentes formas de enfoque y redefinición. Así por ejemplo, Ivey y Authier (1978), que aceptaban plenamente las condiciones facilitadoras como esenciales, a la hora de redefinirlas y proponer entrenamiento para los consejeros subrayarían los marcos de referencia lingüísticos como mucho más convenientes que las escalas objetivas de medida. Por ello propondrían que la "inmediatez de la relación" era mejor percibida y redefinida en términos de los tiempos verbales usados en la conversación (acumulación de formas de presente, de pretérito, o pasado, o de futuro) y la "concreción" en términos de "especificación de la discusión" (48). De la misma manera Bayes (1972) subrayaba la facilidad de discernir cuándo se daba el afecto no posesivo o respeto en términos de comunicación no verbal (gestos con el cuerpo, uso de las manos, movimiento de la cabeza ...) algo que las escalas verbales de medida no podían registrar (49). Toukmanien y Rennie (1975) encontraron que el entrenamiento con las microdestrezas propuestas por Ivey daba resultados más positivos en mejorar en las escalas de empatía de Carkhuff

que el entrenamiento directo con la misma escala (50). Más recientemente Condon (1979) sostiene que los conceptos y medida de movimientos sincrónicos y microritmos culturales pueden proporcionar una aproximación más clara y obtener mejores resultados que con las escalas subjetivas de autenticidad o genuinidad facilitadora, persiguiendo sin embargo el mismo objetivo de lograr ser genuino (51). En una palabra, que lo importante es mantener el foco de atención en las dimensiones centrales, porque toda la investigación realizada no era más que una constante confirmación del valor de centralidad que se les había otorgado, pero al mismo tiempo era importante estar abierto a seguir evolucionando en las formas en que estas variables se hacían operativas y tanto la experiencia como la investigación daban que podían ser muy diversas.

En conclusión, el periodo de reducción de las condiciones centrales del consejero, con la aportación de los datos procedentes de los análisis factoriales de las variables, con los estudios sobre la estructura de los consejeros más eficaces y con las experiencias incorporadas sobre el entrenamiento de los mismos en la variedad y extensión de esas cualidades centrales, todo ello proporcionaría los elementos necesarios para fijar de forma distinta lo que no era más que una evolución lógica que venía pedida por los datos empíricos y por la experiencia práctica.

En efecto, lo que desde ahora se iba a subrayar no era la multiplicidad de variables, sino su reducción y simplificación, incorporadas en los dos factores fundamentales: Responder e Iniciar. Ellos daban la clave de lo que realmente hacía un terapeuta efectivo. El uso de la empatía, la comunicación del respeto, el uso de la confrontación o el ser genuino durante el proceso se haría operativo en un esquema que subrayase no tanto las actitudes como conceptos, constructos u objetivos, sino que incorporase las conductas concretas cuyo aprendizaje facilitaría mucho más directamente la adquisición de las habilidades interpersonales de Responder y de Iniciar. Por tanto Carkhuff y sus colaboradores buscaron la forma de hacer operativas estas dos dimensiones fundamentales, de tal manera que las variables hasta ahora consideradas quedaran subsumidas e integradas y al mismo tiempo desglosadas en conductas concretas, observables, medibles, enseñables, cuya repetición lograra el objetivo deseado que es el de conseguir que el consejero sea efectivo como poseedor de las habilidades o destrezas interpersonales que permiten llevar el proceso a buen término.

El nuevo modelo que iba a quedar fijado no era en ese sentido completamente diferente del de 1969, sino que era su propia evolución y simplificación, y cuyo cambio más importante era subrayar las dimensiones de respon

der e iniciar, como factores que incorporaban las diversas variables; y por otra parte intentar completar estas dimensiones una fases transicionales (como veremos a continuación) para lograr un modelo coherente y eficaz, que pudiera ofrecerse desmenuzado en sus elementos conductuales. Conductas o competencias que llevaban de forma lógica a la consecución de esos dos grandes objetivos correspondientes a las dos dimensiones fundamentalmente identificadas. Las dimensiones centrales quedaban incorporadas en las nuevas funciones. La reducción de las variables no significaba desaparición sino simplificación y operatividad, evolución y funcionalidad, en una palabra.

3.2. Creación de fases transicionales y remodelación operativa:

3.2.1. Creación de fases transicionales: El consejero de relación de ayuda o terapeuta aparecía ahora -en el nuevo modelo- como la persona que sabía comunicar las diferentes cualidades actitudinales centrales estructuradas en los dos factores básicos que eran Responder e Iniciar.

Responder suponía entrar en el marco de referencia del interlocutor para explorar con él el problema, para percibirlo desde donde él lo percibía y para comunicar una respuesta intercambiable con el cliente. La empatía, el respeto, la concreción y la autenticidad se mostraban ahora en saber dar con exactitud una respuesta intercam-

biable con el contenido y el sentimiento del cliente. Por otra parte, Iniciar suponía utilizar la inmediatez de la expresión, la posible confrontación, y de nuevo la concreción y autenticidad para que el cliente tuviera una dirección que le permitiera emprender la acción deseada, pero todo ello estructurado en forma nueva, atendiendo a un desglose en conductas conducentes a este fin.

Sin embargo, con el objeto de hacer el modelo más funcional, Carkhuff incorporaba entonces una fase que supusiera la transición entre responder e iniciar. Esta nueva fase, llamada ahora fase de Personalizar no era más que lo que ya aparecía en el modelo de 1969 como la fase intermedia que supone respuestas aditivas, más allá del sentido intercambiable y al mismo tiempo implica una leve iniciación a la acción. Personalizar facilitaba la transición entre ambos factores: entre responderle al interlocutor desde su propio marco de referencia e iniciarle a la acción desde el marco de referencia del consejero.

Al mismo tiempo, si responder suponía el factor primario que establecía la base para la relación de ayuda y facilitaba el proceso, se veía también la necesidad de identificar los preliminares operativos de este factor. Por ello se incorporaba una fase transicional, previa en este caso a preparar las respuestas efectivas que se llamaría la fase de Atender.

En efecto, prestar atención física y personal al cliente permitiría el estar preparado para lo que era propiamente la primera fase de la relación de ayuda que era Responderle. Y al mismo tiempo, Personalizar el sentido del problema permitiría al consejero moverse hacia una Iniciación a la acción. Por ello vemos que las dos dimensiones fundamentales, que se habían visto como las importantes para conducir el proceso de la relación de ayuda, quedaban ahora pedagógicamente enlazadas por medio de una fase preliminar y otra fase transicional de la siguiente manera:

Dimensiones o fases del consejero

<u>FASE 1</u> (prelim.)	<u>FASE 2</u>	<u>FASE 3</u> (transic.)	<u>FASE 4</u>
Atender	Responder	Personalizar	Iniciar

3.2.2. Remodelación operativa: Modelo de actitudes vs. modelo de destrezas: estado de la cuestión y discusión .

La reducción de las condiciones centrales ("core conditions") a los factores básicos de Responder e Iniciar y la incorporación de las nuevas fases transicionales de Atender y Personalizar supuso una remodelación operativa distinta de la que presentaba el modelo de 1969. El acen-

to pasaba de los conceptos a las conductas específicas, de las actitudes a las destrezas, de los objetivos generales a objetivos muy específicos. Expliquemos este punto ahora, porque el aclararlo nos permitirá comprender el alcance de la nueva remodelación y la sucesiva extensión del modelo a otro conjunto de destrezas distintas de las interpersonales, como veremos más tarde.

Las llamadas dimensiones o condiciones fundamentales del consejero, y que fueron incorporando los distintos estudios vistos anteriormente, eran constructos o cualidades actitudinales, por tanto disposiciones o tendencias que debían manifestarse en conductas. Pero en sí mismas, no eran conductas específicas. Así por ejemplo, el constructo de la "comprensión empática" o el del "respeto" tal como los hemos visto a lo largo de este capítulo, no dían formularse de distintas maneras y las escalas construidas suponían una operacionalización del concepto. Por ello el entrenamiento en la comunicación y discriminación permitía la apropiación de la cualidad esencial que se intentaba transmitir. Para ello, y tomando como ejemplo la preparación para la comprensión empática, se ofrecía una descripción teórica de lo que era "sentir el mundo del otro como si fuera el tuyo propio , pero no perdiendo de vista el como si", o "introducirte en los mocasines del otro y andar con ellos una milla, para que tu

cuerpo sienta y se amolde a un contexto diferente"etc... se reforzaba la importancia del concepto como un objetivo global a conseguir y se daban normas prácticas sobre la pedagogía de su uso: por ejemplo que mucha empatía al principio tiene efectos contraproducentes porque despierta excesiva ansiedad en el paciente. Aunque la clave de la evaluación de la empatía es la relación que hay entre la respuesta del consejero, y la expresión del cliente, que acepta y se reconoce en lo dicho por el consejero, que le lleva a una mayor exploración y que comunica verbal y no verbalmente su grado de identificación con el feedback recibido. Para comunicar empatía se podían dar diversas orientaciones prácticas, tales como: concentra tu atención en el modo de expresarse del consultante, tanto en lo que dice (conducta verbal), como en lo que piensa (conducta no verbal). O, procura utilizar un vocabulario adecuado que el consultante lo puede antender y reconocerse en él. O, no dejes que el interlocutor hable durante mucho tiempo, por tanto trata de interrumpir para comunicarle sistemáticamente que estás con él. O, trata de identificar el sentimiento que se repite más constantemente a lo largo de la entrevista terapéutica. En una palabra, siguiendo una serie de consejos, el futuro terapeuta tendría más claro no sólo el concepto de eso que llamamos "empatía", que era una cualidad actitudinal trans

misibles de muchas maneras, sino también de las pistas que le permitían adquirir más y mejor esa cualidad y saberla transmitir.

Las escalas de medida representaban una función importante porque hacían más operativo el concepto al subrayar en un continuum qué aspectos se identificaban como importantes en la forma de entender la empatía. Así por ejemplo, al señalar en el nivel 1, como vimos antes, que "el consejero no escucha. No toma conciencia de los sentimientos expresados por el consultante y no comunica ninguna expresión", o el nivel 3 como "el consejero expresa esencialmente los mismos sentimientos y significados que el consultante" o el nivel 5 como "el consejero añade significativamente algo a los sentimientos y significados del cliente", al señalar y concretar así la escala, se ofrecía un modelo operativo y didáctico del concepto de empatía. Y por otra parte permitía una cuantificación de los resultados y una clasificación de los consejeros en niveles bajos o altos que resultaría de mucho interés para la investigación subsiguiente. En ese sentido se había hecho un esfuerzo importante por identificar las dimensiones centrales y hacerlas operativas por medio de escalas que fueran modelos didácticos y que ofrecieran resultados cuantificables. La finalidad de todo ello era sencillamente que el cliente percibiera la empatía, el respeto, la autenticidad del terapeuta. Y la hipótesis

de trabajo, probada abundantemente en la investigación, era que los terapeutas que ofrecían niveles altos en todas esas condiciones centrales eran los que ejercían la mayor influencia a la hora de cuantificar el cambio o conducta del cliente.

Sin embargo en este modelo de dimensiones del terapeuta, había poco de conductas específicas y mucho de conceptos, constructos y actitudes. Por ello el paso que se daba ahora, identificados y reducidos los factores esenciales de Responder e Iniciar y pedagógicamente completados por Atender y Personalizar era conseguir identificar las conductas específicas que sistemáticamente llevaban a la adquisición de lo que se iba a llamar cada vez más las destrezas o competencias interpersonales (interpersonal skills) en lugar de condiciones fundamentales (core conditions) aunque el nuevo estilo no era mas que una acomodación más funcional y práctica de estas condiciones fundamentales o actitudes, que hemos estudiado en este capítulo.

Lo que la moderna psicología americana entiende por "skills" (destrezas o habilidades) no es exactamente lo mismo que lo que entendemos en castellano por tal término. Por ello merece la pena hacer una aclaración aquí, y de una vez por todas para que podamos comprender así que significa un modelo basado en destrezas inter-

personales, y por tanto aclarar mejor la remodelación que hizo Carkhuff de 1973 a 1976 y que es el objeto de nuestro estudio.

Si centramos esta aclaración en torno a un ejemplo, podemos decir que "atender" puede ser muchas cosas. Puede ser un concepto o un constructo. O lo podemos entender como una actitud que comprende determinados elementos cognoscitivos, emocionales o conductuales. O puede ser visto como una conducta general o como un objetivo global, donde sólo se subraya la acción de atender referida al hecho de prestar atención a algo, pero que no especificamos si al mundo exterior o al mundo interior, a un sólo elemento o a muchos etc. .

Por otra parte, cuando hablamos en castellano de "la habilidad de atender" ahí subrayamos más bien la "capacidad de o el potencial para". Es decir, somos capaces de atender a lo que sea, estamos dotados con la aptitud para ello y por tanto para convertir la potencia en acto. Por poner un ejemplo, en el lenguaje laboral se habla de "días hábiles" para trabajar, para efectuar pagos etc. . Y se entiende en el sentido de que son los días aptos para esas funciones y se puede esperar lógicamente que se van a realizar. Se subraya también que en todo caso fuera de esos días no se espera que se trabaje o se realicen pagos. Pero lo que nos interesa subrayar en el ejemplo, para aclarar lo que queremos decir, es que puede

ser que de hecho los empleados pierdan el tiempo y no trabajen nada en todo el día o que de hecho ninguna persona se acerque a efectuar pagos. Pero los resultados de la acción no cambian la denominación de "día hábil" o de "empleado hábil" para trabajar en ese día en el sentido de aptitud o de capacidad de hacerlo. Ese sentido es el mismo que se le da a la palabra "ability" en inglés, cuya definición en el diccionario Webster aparece como "estado o condición de ser hábil o tener la aptitud para hacer algo".

Sin embargo el término "skills", que podemos traducir por "destrezas, habilidades o competencias", implica, según el mismo diccionario Webster "desarrollada competencia en algún campo humano medida por la ejecución" (performance). Es por tanto diferente de lo que se entiende por actitudes, pues aunque estas incluyen elementos de acción entre sus componentes no siempre se sigue que la actitud termina o lleva directamente a la acción, como muy bien subraya hoy la Psicología social. Las destrezas son también diferentes de lo que entendemos por conductas generales. Por ejemplo, atender es una conducta y una actitud. Pero si lo tomamos como conducta general, ahí no precisamos las circunstancias ni los elementos que esta conducta incluye, y vale por tanto para todas las variables posibles que pueden ser integradas en esta conducta en cambio el término "destrezas" subraya por una parte

las conductas específicas y por otra el grado de adquisición o ejecución de esa conducta, que ha sido establecido con arreglo a un baremo y unos criterios (expectativas de otros, comparación, dominio de determinadas conductas específicas etc.). La conducta de atender en general supone la acción de captar datos de la realidad que nos rodea. O la conducta de conducir un coche será la acción de trasladarlo de una parte a otra, de saber moverlo. Sin embargo no podemos hablar de "la destreza o competencia de atender" o "la destreza de conducir" hasta que, por una parte no hayamos establecido las conductas específicas y por otra, no tengamos los criterios por los cuales juzgamos que esa persona ejecuta bien o mal esa conducta. En el caso del coche, un conductor diestro o competente puede ser medido por diferentes criterios: la ausencia de accidentes en determinado periodo de tiempo, la capacidad de reacción frente a dificultades imprevistas en la carretera, la brusquedad en el manejo del cambio de marchas, el uso frecuente del espejo retrovisor, la tención a las señales de tráfico etc. . Por cualquiera de estos aspectos en particular o por el conjunto de todos ellos podemos hablar de conductor diestro o de la persona que ha adquirido la destreza de conducir bien y lo juzgamos por el baremo que nosotros u otros hemos impuesto. Ser entrenado en esa destreza implica el ser ca

paz de identificar las diversas conductas específicas (forma de sentarse en el coche, control de los instrumentos del coche, atención a las señales de la carretera, si lóncio con los pasajeros etc.) cuyo sistemático dominio lleva a la adquisición de la habilidad deseada. Cuanto más concretas hacemos las conductas y más concretos los pasos y elementos que estas comportan, más nos alejamos de los conceptos generales o de las conductas generales que no nos dicen las circunstancias que las especifican.

Aplicando ahora esta explicación de términos a las dimensiones del consejero pare entender mejor la remodelación de sus dimensiones, tenemos que se puede hablar de las dimensiones del consejero en términos de mostrar empatía, respeto, confrontar al cliente, etc. y con ello subrayamos más bien conceptos o cualidades actitudinales. Pero podemos hablar también de "destrezas interpersonales" y con ello subrayamos las conductas específicas que comporta cada una de estas actitudes o diensiones en orden a identificar los diversos componentes subrayados en ese constructo tal como lo hemos hecho operativo. En este caso, si hablamos de Atender y lo queremos hacer operativo como una destreza o competencia y no como una actitud, tendremos que decir que para nosotros comporta las conductas específicas de "sentarse en frente de la persona", "mantener un contacto visual permanente", "inclinarse el cuerpo", etc..

Y por otra parte preparar para que una persona domine la destreza de atender bien significa entrenarle en esas conductas que hemos hecho específicas y cuya repetición sistemática le lleva no a darse cuenta simplemente de la capacidad que tiene de poder atender a otros, sino que ejecuta la conducta de atender, medida por unos criterios (atiende muy bien, muy mal, regular) relacionados con nuestras expectativas y con las conductas específicas señaladas. Por ello diremos que es un buen terapeuta, que atiende muy bien, porque comunica posturalmente que está listo para escuchar, que tiene interés en lo que la persona le pueda decir, que su cuerpo expresa que está aquí con la única misión de estar a su disposición. Y eso lo muestra con distintas conductas específicas como por ejemplo el ser capaz de mantener un contacto visual con el cliente durante las 2/3 partes de la entrevista. O porque no cruza las piernas, poniéndose en postura cómoda y relajada etc. . Se espera, por tanto, que el hacer específicos los ingredientes de lo que entendemos por la conducta o la actitud de atender y el identificar al mismo tiempo los pasos conductuales que llevan a la consecución de cada uno de estos elementos, que aparecen como objetivos parciales, comunicará precisión, claridad, y rapidez en el aprendizaje. Sólo así sabremos lo que se espera de nosotros cuando se nos

dice que "es importante responder al cliente" o "es básico mostrar empatía con el otro". Si no nos dicen mas que esto, nos mantenemos en el campo de los conceptos o de las actitudes. Sólo cuando hemos sido capaces de hacer operativos los conceptos, desglosados en las conductas específicas que permiten su exacta adquisición, y ordenadas estas conductas en una secuencia lógica y sistemática, sólo entonces hemos dado los pasos para ser efectivos en la adquisición de determinada conducta en este caso la de atender al cliente. Resumiendo por tanto, las destrezas o competencias significan el grado de ejecución de una determinada conducta, que ha sido especificada en sus distintos componentes y con arreglo a ciertos criterios, que pueden ser muy diversos.

Indudablemente, cada una de estas conductas que hacen específica una destreza, puede incluir diversas técnicas, como en el caso de la terapia rogeriana cuando la técnica del reflejo del sentimiento parecía adecuada para comunicar una actitud empática. Sin embargo ya vimos como las técnicas nunca agotan las actitudes que se quieren transmitir y por otra parte tampoco las agotan las conductas específicas que elegimos. Pero unas y otras ayudan al fin que se pretende que es dominar con efectividad una determinada conducta.

Ahora podremos entender mejor la definición que el mismo Carkhuff da de lo que son las destrezas (skills):

"Por destrezas no entendemos la mayoría de los test de diagnóstico y de las nociones que, como consejeros, hemos aprendido... tampoco queremos decir las muchas intuiciones que nosotros, como profesionales de la relación de ayuda, estamos inclinados a ofrecer...

... Ni tampoco queremos decir las actitudes que estamos dispuestos a adoptar. Si una capacidad de respuesta afectuosa no incorpora destrezas de empatía precisa, entonces no logrará hacer diferencia...

...Por destrezas queremos decir conductas que son operativas, repetibles, entrenables y predecibles dentro de una delimitada amplitud de efectos".(52)

Vemos por tanto que hasta que un concepto o una actitud no se ha hecho operativa y no ha sido desglosada en los diversos componentes conductuales, no tenemos la estructura teórica de esa destreza. Y por otra parte, sólo cuando hemos identificado las diversas conductas específicas que operan como piezas observables, medibles, repetibles, enseñables y con efectos predictivos, y sólo cuando las hemos sistematizado en un orden lógico y progresivo basado en criterios de menor a mayor dificultad y complejidad sólo entonces -decimos- la destreza aparece como una conducta funcional que ha alcanzado los objetivos pretendidos y por tanto ha incorporado y asumido el concepto que antes estaba sólo implícito y que ha sido aho-

ra desarrollado. Y entonces podemos hablar de un mayor o menor dominio de esa competencia con arreglo a los criterios que hemos establecido a las conductas que son sus partes o componentes.

Resumiendo en pocas palabras lo dicho hasta ahora para explicar en qué está el acento cuando se habla de destrezas y no de actitudes, subrayaríamos que un modelo de destrezas o competencias:

- a) Requiere el haber hecho operativos los conceptos o conductas generales en términos de conductas específicas.
- b) Requiere por tanto no sólo la definición sino saber cuál es su función; cuál es el principio importante que da sentido a la función; cuáles son los objetivos de esa determinada conducta en términos de circunstancias (cómo, cuándo, dónde, resultados medidos por ...) y cuáles son las conductas específicas y en qué orden sistemático se colocan en orden a alcanzar el fin deseado que es el dominio del objetivo de la destreza, medido por diferentes criterios (índices de efectividad, cantidad y calidad de los pasos o conductas efectuadas etc.). A todo este conjunto se le llama "concepto operativo" porque desentraña el contenido implícito del concepto en sus diferentes funciones e identifica los pasos o conductas específicas necesarias para conseguirlo.

- c) Al ser unidades de conducta operativas quiere decir que el esquema de organización es funcional. La destreza de "atender" (y veremos enseguida como la hace operativa Carkhuff) incluye diversas conductas específicas. Por ejemplo la de mantener el contacto visual etc. En este sentido, esta conducta es un paso hacia la consecución del objetivo de la destreza (skill-goal), que en el caso del ejemplo sería el lograr una perfecta atención. Podemos hacer explícitas a su vez las conductas específicas que permiten "mantener contacto visual" convirtiéndolo de nuevo en operativo un concepto que puede de esa manera transformarse en "la destreza del contacto visual" (conducta). O por el contrario la destreza de atender puede formar parte como una conducta específica más de la destreza de "responder" que comprende todo lo que lleva consigo atender como un paso previo. Lo importante por tanto es preguntarse por el objetivo y elaborarlo en términos funcionales y operativos que incluyan la identificación de conductas, la estructuración sistemática y el que sus elementos aparezcan como unidades independientes (repetibles, observables, etc) que supone que podemos enfocar nuestro esfuerzo justo a repetir uno de los pasos conductuales específicos que no está dominado suficientemente y que imposibilita el

dominio de la destreza deseada. Pero estas unidades tienen un sentido en relación con el objetivo que nos hemos propuesto y están en función de él.

Tras haber hecho estas aclaraciones sobre lo que significa un modelo de destrezas para entender así la nueva remodelación de Carkhuff y antes de especificar el nuevo esquema operativo de los factores señalados tenemos que subrayar que su intento -y su mérito al mismo tiempo- fue sencillamente continuar haciendo más explícitos los ingredientes de las dimensiones del consejero y, en lugar de poner el acento en la empatía o el respeto como objetos primarios, ponerlo en las conductas específicas que comunicaban empatía, respeto etc. ... a través de los factores que se habían descubierto como los resultantes de una buena relación terapéutica: Responder e Iniciar.

En este sentido no se debería hablar de dos modelos distintos, por cuanto que los componentes que pertenecen a uno son los mismos que pertenecen a otro. La empatía se comunica a través de una buena atención y una buena atención (concepto) la podemos definir operativamente en términos de conductas específicas: establecer contacto visual permanente etc.. Y la empatía se comunica por medio de responder de forma intercambiable al cliente. Y eso supone, específicamente, responder al contenido, responder al sentimiento, etc.. Todo son conductas específicas que no comunican las actitudes o dimensiones que has

ta ahora se subrayaban como condiciones centrales pero que sí facilitan su funcionalidad. Insistimos de nuevo en que las actitudes centrales se pueden comunicar de muchas maneras, y las conductas y técnicas diversas ofrecen diversas aproximaciones. Pero cuanto más específicos seamos en las conductas, más probabilidades tenemos de mantenernos lejanos de lo que termina siendo un objetivo general o un puro concepto: "ser empático". Es más fácil decir: mantén la mirada fija, escucha las palabras clave, identifica los sentimientos que se repiten etc. y en ese sentido la repetición de conductas nos dará la adquisición de la actitud que se pretende. En suma, la persona que salga de este entrenamiento terminará siendo empática, por la repetición de estas conductas concretas. Por ello Carkhuff y sus colaboradores estructuraron de esta nueva manera las dimensiones del consejero para permitir una eficacia mayor en su entrenamiento y una mayor facilidad en su adquisición.

Pero si no son modelos distintos en cuanto que los componentes de ambos siguen siendo las mismas dimensiones centrales que antes, sí que podíamos decir que lo son en cuanto se da un enfoque diferente y una estructuración diferente. El enfoque ahora son las conductas específicas que se suponen comunican las dimensiones fundamentales tal como han quedado después de los estudios factoriales. Y la estructuración es también diferente

al poner decididamente el acento en las destrezas interpersonales y en las fases del proceso, y al abandonar el uso de las escalas de medida de cada una de las actitudes como medios de entrenamiento y evaluación.

El problema que quedaría aquí entre líneas es: ¿Es mejor orientar la formación del terapeuta, del consejero, de la persona-que-ayuda sobre el entrenamiento de actitudes?. ¿O es mejor orientarla a la adquisición y dominio de conductas específicas y concretas que puedan servir como vehículo de transmisión de estas actitudes?.

Carkhuff mantuvo la primera proposición durante una serie de años y sobre ellas basó su modelo de 1969. Tenía la ventaja de comunicar más contenidos y -en su misma ambigüedad- hacer participar más a la persona para buscar diversas maneras de comunicar esas dimensiones fundamentales. Era un aprendizaje más personal y cada uno iba descubriendo como ser empático, cómo comunicar respeto, en qué consistía la confrontación de discrepancias. Mediante la unión de un aprendizaje didáctico y experiencial, el futuro consejero estaba en contacto a la vez con el cliente y su problema y con su propia dificultad, ansiedad y crecimiento interior. Pero por otra parte había la dificultad de la complejidad del entrenamiento, la dificultad de la medición mediante las escalas, el abarcar excesivo número de dimensiones y tener que estar pendiente de todas ellas al mismo tiempo etc. .

La remodelación de las dimensiones del consejero en torno a los factores fundamentales de responder e iniciar y su estructura sobre conductas precisas que hagan más funcional el aprendizaje de destrezas interpersonales, tiene a su vez otras ventajas y otros inconvenientes. La ventaja fundamental es recalcar más las fases de la relación de ayuda como polos de orientación. La ventaja de identificar las conductas cuya sistemática repetición lleva a la adquisición de la competencia básica. La ventaja de un aprendizaje más rápido y efectivo, más simplificado y sencillo. Pero por otra parte tiene la desventaja de que se puede convertir en algo mecánico, donde la persona aprenda a distinguir con relativa claridad entre diversos sentimientos y convierta su respuesta en un ejercicio de aprendizaje mecánico más que en un compromiso personal del terapeuta que se muestra a través de cada respuesta.

El problema que vemos, en este caso, es que no se garantiza que el dominio de las destrezas sin más pueda ser comunicativo de actitudes. Pero si perdemos de vista que el fin es comunicar las dimensiones centrales, que lo importante a través de las conductas específicas es ser una persona profundamente empática, que vive la relación al momento, que es genuina y auténtica, que busca la concreción como medio de asegurar la mayor precisión de experiencias y de conceptos etc., si perdemos

dé vista esto, entonces nuestras respuestas, conductas y destrezas pueden no llegar a ser las apropiadas o las mejores, aunque puedan establecerse como correctas, por que de hecho ante un mismo cliente hay siempre diversas posibles respuestas que pueden ser correctas.

Muy recientemente tres autores expertos en el campo del entrenamiento de personal de ayuda y por otra parte familiares con el modelo de Carkhuff han abordado este mismo problema. Fuster(1980), acostumbrado durante años a entrenar en el modelo de actitudes de 1969 y viendo la ventaja que tiene para el propio crecimiento personal de los formandos, propone formar primero en actitudes para luego pasar a formar en las conductas específicas o destrezas, tal como quedaron fijadas en 1976. Sostiene que el formar solamente en destrezas o conductas específicas tales como mantener contacto visual, inclinar el cuerpo hacia adelante para mostrar atención etc., tiene el peligro de que pueden adoptarse de una forma mecánica. Y en ese sentido echa de menos en esta remodelación del modelo el conjunto de conocimientos sólidos que aparecía en la formulación de 1969. Las conductas, según Fuster, sólo pueden ser entendidas como manifestación de actitudes relevantes. Y el objetivo es que los formandos adquieran estas actitudes, no que repitan mecánicamente un aprendizaje. Por ello su entrenamiento integra la formación de actitudes con el posterior aprendizaje de con-

ductas específicas que son vehículo funcional de las actitudes (53).

Por otra parte Ivey (1980), que tiene un modelo de microdestrezas parecido en cierta manera al de Carkhuff ("microcounseling"), y que resalta las dimensiones centrales del terapeuta señalando las mismas que hace Carkhuff, pone de relieve sin embargo la importancia de la empatía como la cualidad primaria. El resto de las cualidades tales como el respeto, la inmediatez de la relación o la concreción, pueden entenderse siempre como subcomponentes de la empatía. Y defiende que, aunque hay que recordar que unas pocas destrezas no consiguen de inmediato un consejero experimentado, sin embargo estas mismas competencias, que él cataloga en dos grupos fundamentales (atender e influenciar), supuesto el contexto de las cualidades fundamentales, sí que son el vehículo apropiado para ello. Por ejemplo, las destrezas de atender son las mejores para comunicar una empatía primaria, mientras las destrezas de influencias son las más aptas para comunicar una empatía más profunda o aditiva. En este sentido, las competencias y las conductas específicas incorporadas en dichas destrezas, aparecen como la clave que comunica mejor las condiciones centrales o cualidades del consejero, pero, lo que es importante es que, aunque de forma distinta a Fuster, Ivey recuerda también la importancia de no desconectar las conductas específicas del

fin que se pretende, y por tanto una información y un saber ejercitar estas cualidades centrales a través de las destrezas se ve como conveniente siempre (54).

En tercer lugar queremos citar el trabajo de Cash y Vellema (1979), al que aludiremos repetidamente durante esta investigación ya que su planteamiento y conclusiones resultan particularmente interesantes para nuestro propósito. En efecto, es el único estudio -que nosotros sepamos- en el que se ha comparado el entrenamiento en el modelo conceptual o de actitudes de Carkhuff (le llama modelo pre-1974) con el entrenamiento en el modelo de destrezas del mismo Carkhuff (le llama modelo de competencias post-1974) en una muestra de 79 estudiantes de counseling. Además de estos dos grupos, formó otro grupo de control sin entrenamiento alguno. Pues bien, los resultados indicaron que la metodología del modelo post-1974, la que se centra en destrezas o competencias, había sido la que había conseguido resultados más eficaces en los sujetos, así como se constató igualmente que el grupo entrenado en el modelo conceptual de actitudes se diferenciaba significativamente del grupo de control que no había sido sometido a ningún tipo de tratamiento (55).

Este estudio confirmaría plenamente la evolución del modelo de Carkhuff al darle la razón en cuanto a que el modelo último -tal como ha quedado fijado- emplea una

metodología que de hecho es más eficaz, siendo más simple por otra parte que el entrenar en las siete actitudes fundamentales como se venía haciendo hasta entonces.

Por todo ello diríamos que -en nuestra opinión- el problema del entrenamiento en actitudes vs. conductas más concretas y específicas es un problema real y de no sencilla solución. Que podemos aportar argumentos empíricos en favor de una u otra orientación e igualmente que la experiencia nos puede hacer caer en la cuenta de lo fácil que es un reduccionismo a unas técnicas sencillas, evitando la complicación del complejo proceso de relación de ayuda o por el contrario las desventajas de plantear el mismo en toda su amplitud, si, pero que a la postre resulta poco operativo porque sigue siendo eminentemente conceptual y no identificamos los diversos componentes conductuales del proceso.

A esa misma conclusión -teórica y experiencial- creemos que llegó Egan (1975), quien insiste en que lo fundamental es la forma de enfocar el entrenamiento, no el contenido del mismo. Lo que son sencillas destrezas pueden presentarse en el contexto más amplio de la consecución de las actitudes fundamentales y por otra parte utilizar una metodología que resulta beneficiosa para los sujetos no sólo por referirse directamente al aprendizaje de dichas actitudes y destrezas, sino también por la consecución de otros beneficios adicionales para la persona-

lidad total de los formandos. Su modelo creemos que se sitúa en esta línea y en este sentido en un punto medio de la evolución de Carkhuff al aceptar plenamente el primer modelo y haberlo hecho operativo en un entrenamiento metodológicamente más coherente y práctico de lo que lo logró Carkhuff en su tiempo, y al juntar en parte la orientación actitudinal con la de conductas concretas y competencias específicas (56).

Así pues, una vez aclarado el estado de la cuestión y la problemática que existe en cuanto al entrenamiento de actitudes vs. destrezas (al que volveremos más adelante al tratar de la revisión de estudios que han medido la eficacia de estos entrenamientos en diversas medidas de la personalidad de los sujetos), y tras haber especificado algunas de sus ventajas e inconvenientes, pasemos a exponer brevemente la forma operativa como Carkhuff fijaba finalmente las cuatro dimensiones básicas del consejero al que hay que formar en una serie de conductas específicas.

3.3. Las cuatro fases del modelo básico actual:

La obra de Carkhuff, "The Art of Helping", publicada por vez primera en 1972, daba ya cuenta de esta nueva reestructuración (57). Pequeños añadidos fueron introducidos más tarde, como veremos, pero básicamente desde 1976, fecha de la publicación de la obra de Carkhuff y Berenson

"Teaching as Treatment", el modelo básico quedó fijado en la forma actual en que aquí lo presentamos (58).

3.3.1. La dimensión de ATENDER :

El objetivo de esta destreza consiste en prestar la completa atención al interlocutor para comunicarle nuestro interés tanto por medio de conductas verbales como no verbales. El resultado debe ser la implicación de ambos, consejero y cliente, en el proceso de ayuda. Básicamente comprende tres destrezas:

A) Atender: Lleva consigo posturas físicas que preparan al consejero para esta atención y que al mismo tiempo comunican al consultante que está interesado en atenderle. La atención tiene que ver también con el contexto físico y ambiental donde va a tener lugar la entrevista e implica por tanto arreglo de la sala, eliminar las distracciones que puedan perturbar o dispersar la atención de ambos. Otras conductas de la atención física son el contacto visual, para poder captar los datos del cliente, y la postura del cuerpo, de forma que demuestre cercanía e interés por el cliente.

B) Observar: Significa buscar señales en el estado físico, emocional e intelectual del cliente, que nos permitan la recogida de datos y el estudio de los recursos que tiene. Incluye observar el nivel físico de energía, que demuestra y su apariencia física, así como la observación de la estructura corporal. Supone observar también los

aspectos emocionales tal como se manifiestan a través del rostro, la postura etc. . Finalmente se puede observar también el grado de congruencia entre los elementos de su conducta y la forma de vestir o su grado de preparación intelectual que significa si la persona está dispuesta a aprender, a implicarse, a interesarse en la relación de ayuda etc.

C) Escuchar: Es básicamente un atender psicológico. Lleva consigo la habilidad del consejero para oír y recordar los datos verbales presentados por el cliente. Incluye conductas como suspender el propio juicio personal, para permitir que las palabras del interlocutor entren sin prejuicios en la mente del consejero. Supone resistir a las distracciones físicas o mentales que pueden impedir la debida concentración. Finalmente implica escuchar también el tono de voz del cliente, fijarse en las palabras específicas que usa para expresar sus sentimientos y en la forma como habla de sí mismo: si es positiva, negativa, o indiferente.

Los temas más importantes del cliente se repetirán una y otra vez. Escuchar atentamente aportará el marco de referencia verbal del cliente. Si se distorsionan las palabras, si no se recuerda lo que exactamente se ha dicho, si no se escucha bien, difícilmente se puede responder ni al contenido ni al sentimiento.

En resumen, las destrezas de atender, aunque Carkhuff

las sitúa como una fase preliminar de la relación de ayuda, son sumamente importantes para el consejero. El atender físicamente, el observar y el escuchar, producirán en el cliente una sensación de que el consejero o la persona-que-ayuda, se interesa realmente por su problema y por su persona y que se lo demuestra con estas conductas específicas. Por tanto son destrezas a utilizar no sólo como algo previo sino durante toda la relación.

FASE:	<u>Atender</u>	Destrezas incluidas
		. Atender
		. Observar
		. Escuchar (Atender psicológico)

3.3.2. La dimensión de RESPONDER:

El ser experto en responder lleva consigo la habilidad de comunicar al cliente o interlocutor su sentimiento y contenido de forma que la respuesta del consejero pueda ser intercambiable con lo que ha manifestado el cliente y con la forma como lo ha manifestado. Incluye: responder al contenido, al sentimiento, y al significado del interlocutor.

. Responder al contenido: Se base en lo que se ha escuchado. Si el contenido no es muy largo se puede repetir literalmente. En caso contrario un buen y exacto resumen

bastaría y para ello es importante retener las palabras y los temas clave.

. Responder al sentimiento: Incluye utilizar la pregunta empática: ¿Cómo me sentiría yo si hubiera dicho lo que el interlocutor ha dicho?. Y ella consigo especificar la categoría del sentimiento y el nivel de intensidad con el que se ha expresado ese sentimiento.

. Responder al sentimiento y al significado o razón del mismo: El propósito de responder a ambos es mostrar una comprensión empática en un nivel que se juzga como intercambiable entre el consejero y el cliente. Es darle razón de su marco de referencia y de cómo el cliente se ve a sí mismo en su mundo. Y es darle razón de a qué se debe que sienta lo que siente. En este sentido la comunicación del sentimiento requiere el significado o razón que ha mostrado el cliente, para poder relacionar la expresión a la vida real del cliente.

<u>FASE</u>	<u>Responder</u>	<u>Destrezas incluidas</u>
		. Responder al contenido
		. Responder al sentimiento
		. Responder al sentimiento + al significado o razón del mismo

3.3.3. La dimensión de PERSONALIZAR:

La habilidad de personalizar le permite al consejero ir más allá de donde está el cliente. Si antes hemos hablado de dar una respuesta intercambiable con el sentimiento y el contenido de lo dicho por el cliente, es decir, una comprensión empática primaria, ahora estamos hablando de una empatía más profunda o aditiva que se expresa al añadir material más allá de lo aportado por el cliente. Incluye: establecer una base amplia de condugtas intercambiables, personalizar el significado, el problema, el sentimiento y el objetivo.

. Establecer base amplia de respuestas intercambiables: Dar una sola respuesta no es suficiente. Se necesita establecer una base amplia, porque las destrezas del consejero son siempre acumulativas, lo que quiere decir que responder un número de veces suficiente al sentimiento y al significado incluye el seguir atendiendo, observando, escuchando y respondiendo al contenido. Poner esa base amplia facilita la confianza del cliente y por otra parte le da al consejero la oportunidad de comprobar la comprensión que él tiene de como se siente el cliente y al mismo tiempo evaluar si el cliente está preparado para niveles más personalizados de comprensión y por tanto para una empatía más profunda. Las conductas incluidas aquí suponen un repaso de los estadios anteriores y una certeza de que recibe feedback por parte del interlocutor.

. Personalizar el significado: Lleva consigo individualizar la experiencia del cliente y hacerle responsable de la razón sentido y significado de esa experiencia. Es responder a la pregunta ¿qué impacto tiene la situación en el consultante?. Otros pasos incluyen también el entender el marco de referencia del cliente, viendo lo que le empatiza, los valores que tiene, qué cosas le hacen especialmente sensible, cuál es su distorsión de la realidad etc., así como entender qué sentimientos se ocultan detrás de todo esto.

. Personalizar el problema: Significa hacerle al cliente responsable del problema que tiene al identificar algunos de sus déficits que han contribuido a ocasionar el proble. Si la conducta no ha sido la correcta se debe a un déficit concreto: el señalarlo y hacerle responsable del mismo, le hará desear el cambio y por tanto plantear con claridad el nuevo objetivo.

. Personalizar los sentimientos: Significa tener la posibilidad de volver a poner el foco en los sentimientos tras la reacción que ha podido tener la persona al caer en la cuenta de qué conducta suya y qué déficit contribuían a causar el problema. La pregunta sería ¿Cómo se siente el cliente ahora que percibe su contribución al problema?. Y al mismo tiempo: ¿Cómo me sentiría yo si estuviera en el lugar del cliente?. La respuesta a ambas preguntas dará la clave para identificar de nuevo los

sentimientos y le hará al consejero sensible para percibir el cambio que se haya podido dar en el cliente.

. Personalizar el objetivo: Permite al consejero cambiar la perspectiva al dar la vuelta al problema y encontrarse con que su solución implica convertir el déficit en objetivo a conseguir. Al personalizar el objetivo, el cliente se encontrará con que sabe y reconoce dónde es tá y dónde quiere estar. Los pasos que incluye subrayan el dar la vuelta al problema para señalarlo como objetivo preciso y reforzar la ambigüedad: por una parte es consciente de lo que el cliente ha hecho para contribuir al problema y por otra parte desearía cambiar esa conducta (objetivo) para solucionarlo de esa manera. En resumen, todas las conductas que se incluyen en personalizar están directamente orientadas a lograr personalizar el objetivo, pues en esta dirección se podrán establecer los pasos concretos para conseguir dicho objetivo como corresponderá a la última fase.

FASE :	<u>Personalizar</u>	<u>Destrezas incluidas</u>
		. Establecer la base amplia intercambiable.
		. Personalizar el significado
		. Personalizar el problema
		. Personalizar los sentms.
		. Personalizar el obj.-meta

3.3.4. La dimensión de INICIAR:

La destreza de saber iniciar al cliente le permite al consejero establecer la alternativa de acción más conveniente para que el cliente se mueva desde donde está hasta donde quisiera estar (igual a cambio deseado de conducta). Es importante saber motivar al cliente para ser activo en lograr cambiar su conducta y eso lo logrará el consejero si sabe trazar, junto con el cliente, un programa de acción que sea sistemático, que sea progresivo en cuanto a nivel de dificultad y que sea funcional en el sentido de que se puede empezar a cumplir ya mismo.

La destreza de iniciar comprende las conductas específicas de: describir el objetivo en términos operativos, identificar los pasos conductuales importantes que permitirán conseguirlo, trazar los pasos secundarios que permitirán alcanzar estos pasos importantes y concretar los refuerzos de conducta.

. Describir el objetivo en términos operativos: Significa objetivarlo en términos que son observables y medibles para que tanto el consejero como el cliente puedan saber en que parte del proceso se encuentran y si se está alcanzando la meta o no. Incluye los pasos concretos de circunstancias de tiempo, lugar y personas, así como el tipo de medida que se va a utilizar.

. Identificar los pasos conductuales importantes:

Significa preguntarse por los peldaños o conductas significativas que habrán de incluirse. Cada una de ellas aparece como un objetivo primario cuya consecución conduce al siguiente paso. Por tanto, además de definir el objetivo general o meta a conseguir, hay que especificar los objetivos parciales que aparecen como términos medios para el fin, y que a su vez representan todas las conductas importantes que habrán de tenerse en cuenta. Llévase consigo los pasos conductuales de: hacer una lista de conductas y establecer un orden teniendo en cuenta dos factores: la secuencia lógica y la mayor o menor dificultad.

. Identificar los pasos secundarios: Aparecen como los medios para conseguir realizar los pasos primarios. Pueden ser tanto los detalles que necesitamos para alcanzar los objetivos primarios como el poder desdoblar un objetivo primario en dos para hacerlo más accesible de alcanzar.

. Concretar los refuerzos de conducta: Sirven para reforzar la conducta del cliente. Y pueden ser refuerzos positivos, que gratifican la conducta una vez realizados cada uno de los pasos preestablecidos o refuerzos negativos que penalizan el no cumplimiento de los objetivos. Los refuerzos son establecidos siempre desde el marco de referencia del cliente, no del consejero.

FASE :	<u>Iniciar</u>	<u>Destrezas incluidas</u>
		<ul style="list-style-type: none"> . Describir el objetivo en términos operativos . Identificar los pasos con<u>ductuales</u> primarios o importantes. . Identificar los pasos con<u>ductuales</u> secundarios . Concretar los refuerzos

En resumen, las destrezas del consejero en la actual remodelación de Carkhuff quedaban concretadas en cuatro fases fundamentales que incluían las siguientes conductas:

Cuadro de las destrezas interpersonales del consejero :

ATENDER	RESPONDER	PERSONALIZAR	INICIAR
1. Atender físic.	1. Resp. al contenido	1. Establecer base interc.	1. Hacer el obj. operat.
2. Observar	2. Resp. al sent.	2. Personalizar el signif.	2. Identif. pasos prim.
3. Escuchar	3. Resp. al sent. más signific.	3. Personalizar el problema	3. Identif. pasos secund.
		4. Personalizar los sent.	4. Concretar los refuerzos
		5. Personalizar el objetivo	

El establecimiento de las fases preliminar y transicional junto con la identificación de los factores de Responder e Iniciar como la base donde gravitaba el proceso de la relación de ayuda, habían permitido pues una nueva estructura que permanecerá prácticamente inalterada hasta nuestros días. Desde 1972 el único aspecto que merece la pena destacarse es el perfeccionamiento de la fase de Iniciar con nuevas destrezas cognitivas que hicieran más funcional el trabajo del consejero. Con ellas quedaba completado el proceso de remodelación del modelo básico en cuanto a las dimensiones del consejero se refiere.

3.4. Perfeccionamiento de la dimensión de Iniciar:

Los trabajos de Vitalo (1970) dieron cuenta de que no sólo era importante el funcionamiento de los consejeros en destrezas interpersonales sino que también el uso de programas sistemático aparecía como fuente significativa del aprendizaje del cliente (59). Por otra parte los estudios de Mickelson y Stevic (1971) sobre la transmisión de información relevante por parte de los consejeros del alto funcionamiento pusieron de relieve que conforme el proceso de relación de ayuda avanza, el refuerzo verbal debe ir evolucionando para facilitar información más específica respecto al cambio de conducta del consultante, pasos que se necesita etc.

Los consejeros de funcionamiento bajo no facilitaban in formación específica a los clientes que mantenían una conducta de búsqueda de información concreta que llevara al cambio deseado (60). Por ello, sobre la base de estos estudios, Carkhuff hizo más específica la dimensión de Iniciar incorporando destrezas cognitivas de solución de problemas (para concretar mejor las ventajas e inconvenientes de las diversas alternativas para iniciar a la acción) y desarrollo de programas (para conducir con eficacia y paso a paso al cambio deseado)(Carkhuff, 1973, 1974)(61).

El programa para desarrollar la destreza de solucionar problemas aparecía estructurado en torno a los siguientes pasos:

- 1.- Explorar el problema respondiendo al marco de referencia del cliente.
- 2.- Comprender el problema del cliente trazando una descripción con el mundo que le rodea.
- 3.- Hacer una definición del problema en términos específicos.
- 4.- Definir el objetivo que debe ser alcanzado.
- 5.- Planificar diferentes cursos de acción.
- 6.- Examinar la jerarquía de valores del cliente.
- 7.- Tomar una decisión respecto a la acción.
- 8.- Llevar a cabo la decisión.

Tal vez lo más importantes de este programa de solución de problemas es el peso específico que se le concede a sopesar la jerarquía de valores del cliente y las consecuentes implicaciones para la toma de decisiones. En ese sentido aportaba un instrumento nuevo para el consejero que podía así perfeccionar su capacidad de ayuda para establecer junto con el cliente una larga variedad de alternativas para poder escoger la más apropiada con respecto al objetivo pretendido.

Por otra parte el modelo para desarrollo de programas que ahora presentaba (Carkhuff, 1974)(62) no hacía mas que hacer más específicos algunos de los puntos que aparecían en la primera edición de "The Art of Helping" pero que en nada cambiaban la base fundamental. Con más detalles, con una mejor organización de los pasos e incluyendo cuestiones que permiten autoevaluar la realización del programa, quedaban mejor definidos los instrumentos del consejero en esta dimensión de Iniciar. En principio juzgamos positiva la extensión pues la variedad de recursos -e incluimos ahí las técnicas para solucionar problemas o para poder hacer más preciso un programa de acción- permite al consejero o persona-que-ayuda una mayor creatividad para poder utilizar programas más detallados o para saber cuando es bueno simplemente quedar de acuerdo en cuales son los pasos fundamentales del programa sin llegar a demasiado detalle o

dejando al cliente la responsabilidad y la iniciativa para tratarlo con más exactitud.

En las obras de Carkhuff "Teaching as Treatment" (1976) (63) y "The Art of Helping III" (1977)(64) dejaba ya decididamente definida y estructurada esta remodelación tal como ahora se está usando, en torno a las cuatro dimensiones interpersonales del consejero y con el perfeccionamiento de estrategias cognitivas para la fase de Iniciar.

Hay que hacer notar que las destrezas de personalizar no aparecen más que implícitamente en la edición de 1972, donde es un componente de la dimensión de Iniciar. Sin embargo, como bien ha anotado Marroquín, aunque Carkhuff consideraba estas respuestas aditivas como partes integrantes de las destrezas de Iniciar, las establecía más bien como una fundamentación previa para la acción y casi un empalme con las destrezas de respuesta (65). En la edición de 1977 Carkhuff sin variar este concepto le da una categoría separada, como destrezas intermedias entre el Responder y el Iniciar.

Así pues quedaban fijadas y operativizadas aquellas destrezas que tenían como finalidad proporcionar el cambio terapéutico del sujeto que era ayudado.

Dejemos que el mismo Carkhuff nos lo resuma con sus propias palabras:

"La nutrición humana en forma de ayuda psicológica, por tanto, está en función de la habilidad del consejero para atender y responder a la experiencia del consultante, para personalizar la comprensión de las metas de éste y para concretar la acción y pasos necesarios para conseguir esas metas."(66)

Estas destrezas interpersonales, desglosadas en las subdestrezas que hemos mencionado dentro de cada dimensión, son las que facilitarán el proceso de aprendizaje del cliente o persona ayudada, para que este consiga finalmente el cambio emocional o interpersonal deseado.

Este proceso de aprendizaje tendrá como objetivos fundamentales para que los sujetos logren el cambio deseado los siguientes: en primer lugar el explorar quiénes son en relación consigo mismos, con sus problemas, con su entorno; como segundo paso del proceso deberán los sujetos comprender dónde están en relación con dónde quieren o necesitan estar; y finalmente esto les llevará a ser capaces de actuar para llegar hasta donde quieren o necesitan estar.

Por ello los consejeros que muestran esas destrezas propias del atender consiguen implicarse e implicar a sus clientes en este proceso de ayuda y cambio efectivo;

los consejeros que saben responder con precisión a la experiencia manifestada por sus clientes son los que realmente les facilitan a estos una real exploración del problema y de ellos mismos en relación con el problema; los consejeros que son capaces de personalizar la experiencia de sus clientes, consiguen que estos comprendan más precisamente dónde están en relación con sus necesidades o deseos; finalmente los consejeros que son diestros para iniciar programas de desarrollo y de cambio en conjunción con sus clientes son los que tienden a estimularles a aguar para ir de donde están a donde necesitan o desean estar, culminando así el cambio deseado en la conducta pretendida. Este proceso de aprendizaje al llegar a su fin comienza de nuevo otro ciclo que supone una nueva auto-exploración etc. en relación con el feed-back recibido durante el proceso de cambio.

Como bien ha señalado recientemente Carkhuff, dirigiéndose a los psicólogos escolares del estado de Washington en 1979, los ingredientes efectivos universales de la ayuda son: recibir el in-put, operativizar los objetivos y desarrollar los programas. Y los consejeros, los que quieren ayudar con eficacia a otros, tienen por consiguiente que especializarse en las destrezas interpersonales, porque saben que todo crecimiento comienza con el marco de referencia del otro, y estas destrezas permiten

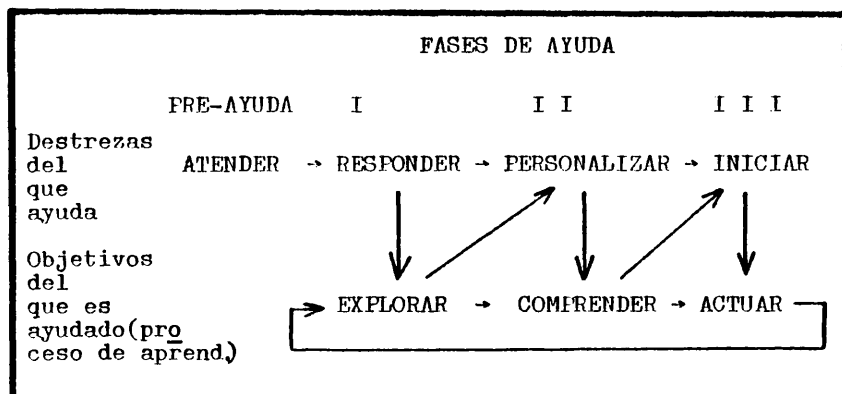
captarlo y explorarlo; en las destrezas de operativizar objetivos porque saben que todos los objetivos del crecimiento deben ser funcionales para los propósitos de la persona que crece; y en la destreza de desarrollar programas porque saben que todas las actividades implicadas en este crecimiento deben asegurar el logro de dichos objetivos (57).

En resumen, la efectividad de una ayuda real está en función de las destrezas emocionales-interpersonales así como de algunas más particularmente cognitivas, como son las de programación y operatividad de objetivos.

Carkhuff ha querido aportar con este modelo básico de ayuda una contribución decisiva para una eficaz preparación en esa doble línea de destrezas. Este modelo básico sobre el que ha establecido uno más amplio de desarrollo de los recursos humanos centrado en la enseñanza y planificación de un cambio no sólo individual sino también social y para cuya intelección e implicaciones remitimos al pormenorizado estudio de Marroquín (68), este modelo de 1977 -decimos- no ha sido modificado posteriormente de forma sustancial. Publicaciones más recientes como el libro de Carkhuff y Anthony (1979)(69) o más recientemente la última edición de Carkhuff de The Art of Helping IV (1980)(70) aunque clarifican más y más cada una de las partes del modelo, no han modificado para nada estos ingredientes específicos de las dimensiones del consejero.

Así pues el modelo básico de Carkhuff, tal como se usa en la actualidad y que podemos llamar modelo 1980 por haber seguido apareciendo en la última edición, es tal como se muestra en este cuadro:

Modelo básico de Carkhuff 1980



cfr. CARKHUFF R.R., The Art of Helping IV. Amherst, Mass.: HRD Press, 1980.

4. Conclusiones

HEmos tratado de identificar en este capítulo los elementos claves de la evolución de las dimensiones del consejero a lo largo de estos años. Para ello hemos dividido esta historia fundamentalmente en dos periodos. El primero va desde 1967 hasta 1972 aproximadamente y lo hemos llamado "periodo de expansión de las variables o dimensiones del consejero". Este periodo tiene -entre otras características- las de aportar una nueva redefinición de las actitudes centrales heredadas de Rogers (comprensión empática, respeto y congruencia) así como incorporar cuatro nuevas actitudes centrales: la autorrevelación, la inmediatez de la experiencia, la concreción y la confrontación. Por otra parte, en este periodo se diseñan escalas uniformes de medida con cinco niveles descriptivos, que se utilizarán fundamentalmente para el entrenamiento y evaluación de los resultados del mismo. Finalmente, en este periodo quedan articuladas dichas actitudes centrales del consejero en un modelo operativo para la relación de ayuda, donde Carkhuff distinguirá una fase descendente y una fase ascendente.

El segundo periodo que hemos llamado de "fijación definitiva actual" va desde 1972, publicación de la primera edición de "The Art of Helping" hasta nuestros días, más exactamente hasta 1980 donde publica la última edi-

ción del mismo, poco después de publicar conjuntamente con W. Anthony "The Skills of Helping". Lo fundamental del periodo es el paso de un modelo de actitudes, donde se contemplaban las siete fundamentales que se utilizaban en los diversos entrenamientos, a un modelo de destrezas o competencias. Dicha evolución tuvo lugar como consecuencia tanto de los análisis factoriales de los estudios realizados, como de la propia experiencia en el entrenamiento de consejeros y personal de ayuda. Así se identificaron las dos dimensiones fundamentales de Responder e Iniciar y se crearon unas fases transicionales pedidas por la misma pedagogía de la enseñanza del modelo. Así pues el, el modelo tal como queda fijado gira en torno a las cuatro dimensiones importantes de "atender", "responder", "personalizar" e "iniciar", que Carkhuff ha hecho operativas identificando para cada una de ellas conductas específicas que hagan más entrenable y observable la adquisición de dichas destrezas o competencias.

Más recientemente Carkhuff ha hecho más específica la fase de Iniciar aportando a la persona que ayuda una serie de instrumentos de desarrollo cognitivo que se resumen fundamentalmente en las destrezas de solución de problemas y desarrollo de programas.

Este modelo, tal como se presenta en la actuali-

dad, y cuya evolución ha quedado explicada aquí en lo que a las variables del consejero o persona-que-ayuda se refiere, es el que va a ser objeto de nuestra investigación al someter a evaluación el entrenamiento en algunas de sus destrezas. Con ellos damos ya paso a los diversos capítulos que componen los aspectos empíricos de este estudio.

1
203

NOTAS del Capítulo 3

NOTAS :

1. Estos estudios fueron recogidos fundamentalmente en estos tres libros:
 - a) Carkhuff R.R., Berenson B.G., Beyond Counseling and Psychotherapy, New York, Holt Rinehart and Winston, 1967.
 - b) Berenson B.G., Carkhuff R.R., Sources of gain in in counseling and Psychotherapy, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
 - c) Carkhuff R.R., Helping and Human Relations vol. I, II, New York, Holt Rinehart and Winston, 1969.
2. Truax C.B., Carkhuff R.R., Toward effective counseling and Psychotherapy, Chicago, Aldine Pub. Co., 1967.
3. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 1a
4. Carkhuff R.R., Cfr. nota 1.c .
5. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 1.a, pag. 26.
6. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 1.a, pag. 27.
7. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 1.a, pag. 29.
8. Truax C.B., Carkhuff R.R., Kodman F., Personality change in hospitalized mental patients during group therapy as a function of the use of alternate sessions and vicarious therapy pretraining, Journal of Clinical Psychology, 1965, 21, 225-228.
9. a) Truax C.B., Carkhuff R.R., Cfr. nota 2.
 - b) Truax C.B., Carkhuff R.R., Concreteness: a neglected variable in research in psychotherapy, Journal of clinical Psychology, 1964, 11, 67-71.
 - c) Truax C.B., Carkhuff R.R., The experimental manipulation of therapeutic conditions, Journal of Counseling Psychology, 1965, 29, 119-124.
 - d) Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 1.a .

10. Barnard W.M., Counselor spontaneity, confidence and intensity. En Carkhuff R.R.: The Counselor Contribution to Facilitative processes, Urbana, Illinois, Parkinson, 1967, Cap. 11.
11. Piaget G., Openess and flexibility. En Carkhuff R.R., The Counselor Contribution to Facilitative processes, Urbana, Illinois, Parkinson, 1967, Cap. 10.
12. Berenson B.G., Carkhuff R.R., Counselor Commitment, en Carkhuff R.R., The Counselor Contribution to Facilitative processes, Urbana, Illinois, Parkinson, 1967.
13. Barret-Lennard G.T., Dimensions of therapist response as causal factors in the therapeutic change, Psychological Monographs, 1962, 76, N^o 43.
 - b) Dickenson W.A., Therapist self-disclosure in individual and group therapy, Unpublished Dissertation, University of Kentucky, 1965.
 - c) Jourard S., The transparent Self, New York, Van Nostrand, 1964.
 - d) Martin J.C., The communication of genuiness: Counselor self-disclosure. En Carkhuff R.R., (Ed.) The Counselor's Contribution to facilitative processes, Urbana, Illinois, Parkinson, 1967, Cap. 3.
 - e) Truax C.B., Carkhuff R.R., Cfr. nota 9.b., 20, 264-267.
14. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 1.a., pag. 30.
15. Truax C.B., Carkhuff R.R., Cfr. nota 9.b.
16. Meltzoff J., Kornreich M., Research in Psychotherapy New York, Atherton Press, 1970, pag. 418-419.
17. Carkhuff R.R., Helping Human Relations vol. I, New York, Holt Rinehart and Winston, 1969, pag. 186.
18. Carkhuff R.R., Cfr. nota 17, pag. 189.
19. Carkhuff R.R., Cfr. Nota 17, pag. 192.

20. Rogers C., Gendlin E., Kiesler D., Truax C.B.,
The therapeutic relationship and its impact, Madison,
Wisconsin, University of Wisconsin Press, 1967.
b) Truax C.B., Carkhuff R.R., Cfr. nota 2.
c) Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 1.b.
d) Carkhuff R.R., The counselor contribution to
facilitative processes, Manuscrito, State University
of New York at Buffalo, 1968.
e) Berenson B.G., Mitchell K., Confrontation in coun-
seling and psychotherapy, American International
College, Springfield, 1969.
21. Carkhuff R.R., Cfr. nota 1.c, Vol.I, pag. 113-130.
22. Carkhuff R.R., Cfr. nota 1.c, Vol.I, pag. 93-108.
23. Carkhuff R.R., Cfr. nota 1.c, Vol. II, pag. 223-240.
Carkhuff R.R., Teacher-Student audiotape manual, Human
Resource Press, Amherst, 1976 ; en la pag. 3 resume
la investigacion y resultados con las formas para-
lelas de las escalas.
24. Para la traduccion que presentamos seguimos el texto
original de Carkhuff R.R. en la obra citada Helping
and Human Relations, Vol.I, pag. 167-261, y Vol.II,
apendice B, pag. 315-329; asi como la excelente tra-
duccion presentada por Fuster J., Como potenciar la
auto-realizacion, Bilbao, Magajero, 1977, pag. 42-54.
25. Truax C.B., Carkhuff R.R., Cfr. nota 9.b,
26. Dickenson W., Therapist-disclosure as a variable
in psychotherapeutic process and outcome, Unpublished
Doctoral dissertation, University of Kentucky, 1965.
27. Anderson S., Douds J., Carkhuff R.R., The effects of
confrontation by high and low functioning therapist,
Unpublished Research, University of Massachusetts,
Amherst, 1967.

- b) Berenson B.G., Mitchell K., Confrontation in counseling and in life, Manuscript, American International College, 1969.
28. Leitner L., Berenson B.G., Immediate relationship scale, Mimeographed scale, State University of New York at Buffalo, 1967.
29. Friel T.W., Kratochvil D., Carkhuff R.R., The effects of the manipulation of client depth of self-exploration upon helpers of different training and experience. Journal of Clinical Psychology, 1968, 24, 247-249.
30. Hefele T.J., Michael W.H., Interpersonal skill measurement: Precision, validity and utility, The Counseling Psychologist, Vol. III, Nº 3, pag. 62-69. 1972.
31. Resnikoff A., Critique of the human resource development model from the viewpoint of rigor, The Counseling Psychologist, Vol. III, 1972, Nº 3, pag. 46-55.
32. Resnikoff A., Cfr. nota 31, pag 53.
b) Marroquin M., La relacion de ayuda en Robert Carkhuff, Tesis Doctoral, Facultad de Filosofia y Ciencias de la Educacion, Universidad Complutense, Madrid, 1981, Cap. V.
33. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 2, pag 135.
34. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 2, pag 137
35. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Cfr. nota 2, pag. 138.
36. Carkhuff R.R., Cfr. nota 17, Vol. II, pag. 101.
37. Carkhuff R.R., Cfr. nota 17, Vol. I, II.
38. Carkhuff R.R., The development of Human Resources, New York, Holt Rinehart and Winston, 1971.
39. Hefele T.J., Michael W.H., Cfr. nota 30, pag. 68-69.
40. Resnikoff A., Cfr. nota 31, pag. 53.
41. Carkhuff R.R., What's about anyway?, The Counseling Psychologist, 1972, Vol. III, Nº 3, pag. 79-85.

En el se recogen mas de 20 trabajos publicados entre 1967 y 1971 sobre los usos que se hicieron para la seleccion y entrenamiento mostrando como la expansion de las variables del consejero y su articulacion en el modelo de ayuda de Carkhuff produjo ya entonces una enorme variedad de aplicaciones dentro del campo terapeutico y educacional.

42. Carkhuff R.R., Cfr nota 17, Vol. I, pag. 187ss
43. Los estudios de analisis factoriales que se publicaron entre 1968 y 1971 fueron los siguientes:
 - a- Berenson B.G., Mitchell K.M., Therapeutic conditions after therapist-initiated confrontation, Journal of Clinical Psychology, 1968, 24, 363-364.
 - b- Berenson B.G., Mitchell K.M., Laney R.C., Level of Therapist functioning types of confrontation and tipe of patient, Journal of Clinical Psychology, 1968, 24, N^o 1, 111-113.
 - c- Berenson B.G., Mitchell K.M., Moravec J.A., Level of therapist functioning patient depth of self-exploration and type of confrontation, Journal of Counseling Psychology, 1968, 15, N^o 2, 136-139.
 - c- Friel T.W., Factor analysis of levels of therapist functioning and confrontation, Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, N^o 2.
 - d- Mitchell K.M., Berenson B.G., Differential use of confrontation by high and low facilitative therapists, Journal of Nervous and mental Disease, 1970, 151, 303-309.
 - e- Mitchell K.M., Hall L.A., Frequency and type of confrontation over time within the first therapy interview, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 37, 437-442.
 - f- Mitchell K.M., Mitchell R.M., Berenson B.G., Therapist focus on client's significant others in psychotherapy, Journal of clinical Psychology, 1970, 26, 533-556.

- 8- Friel T.W., Berenson B.G., Mitchell K.M., Factor analysis of therapeutic conditions for high and low functioning therapist, Journal of Clinical Psychology, April 1971, 291-293.
44. Berenson B.G., Mitchell K.M., Confrontation: For better or for worse, HRD Press, Amherst, 1974.
45. Berenson B.G., Mitchell K.M., Cfr. nota 44, pag. 59ss.
46. Friel T.W., Berenson B.G., Mitchell K.M., Cfr. nota 43.g, pag 293.
47. Berenson B.G., Mitchell K.M., Cfr. nota 44, pag. 64ss.
48. Ivey A.E., Authier J., Microcounseling: innovations in interviewing, Counseling, Psychotherapy and Psychoeducation, (2nd Edicion), Springfield, Illinois, Thomas, 1978.
49. Bayes M., Behavioral cues of interpersonal warmth, Journal of Counseling Psychology, 1972, 39, 333-339.
50. Torkmanian S., Rennie D., Microcounseling versus human relations training: relative effectiveness with undergraduate trainers, Journal of Counseling Psychology, 1975, 22, 345-352.
51. Condon, N., 1979 Cultural microrhythms, Trabajo presentado en "Interaction Rhythms Conference", Teachers College, Columbia University, March 1979.
52. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Teaching as Treatment, Amherst, HRD Press, 1976.
53. Fuster J., Personal Counseling, Saint Paul Publications, Bombay 1980, pag. 44.
54. Ivey A., Simek-Dowling L., Counseling and Psychotherapy, Englewood, Prentice-Hall, 1980, Cap. III y IV.
55. Cash R.W., Vellema C.K., Conceptual versus competency approach in Human Relations training programs, The Personnel and Guidance Journal, Oct. 1979, pag. 91-94.
56. Egan G., The Skilled Helper, Monterrey, Brooks Cole Co. 1975.

57. Carkhuff R.R., The Art of Helping I, Amherst, Mass., HRD Press, 1972.
58. Carkhuff R.R., Berenson B.G., cr. n. 52.
b) Carkhuff R.R., The Art of Helping III, Amherst, Mass., HRD Press, 1976.
59. Vitalo R., The effects of facilitative interpersonal functioning in a conditioning paradigm. Journal of Counseling Psychology, 1970, 17, 141-144.
60. Mickelson D.J., Stevic R.R., Differential effects of facilitative and non facilitative behavioral counselors, Journal of Counseling Psychology, 1971, 18, 314-319.
61. Carkhuff R.R., The Art of Problem-solving. Amherst, Mass., HRD Press, 1973.
Carkhuff R.R., The Art of Program Development, Amherst, Mass.: HRD Press, 1974.
62. Carkhuff R.R., cfr. n. 61.
63. Carkhuff R.R., Berenson B.G., cfr. n. 52.
64. Carkhuff R.R., cfr. n. 58b.
65. Marroquín, M., cfr. n. 32, b. pag. 184.
66. Carkhuff R.R., Berenson B.G., Beyond Counseling and Therapy (2nd. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977, p. 45.
67. Carkhuff R.R., Operationalizing Helping: The Future of a Profession. Keynote Address, Washington State Personnel and Guidance Association, Yakima, Washington. Oct. 11-13, 1979.
68. Marroquín M., cfr. n. 32b.
69. Carkhuff R.R., Anthony W.A., The Skills of Helping. Amherst, Mass.: HRD Press, 1979.
70. Carkhuff R.R., Pierce R.M., Cannon J.R., The Art of Helping IV, Amherst, Mass., HRD Press, 1980.

Capítulo 4

Descripción del instrumento de medida :

El Test de Destrezas Interpersonales

1. Introducción
2. Historia
3. Nuestro Instrumento
4. Análisis de los Items del instrumento

1. Introducción:

Tras haber descrito la evolución que sufrieron las dimensiones del consejero y su reformulación en el modelo de destrezas actuales y haber delimitado así el campo de nuestra investigación, nos toca ahora describir el instrumento utilizado para medir esos cambios en las destrezas de Escuchar, Comunicar y Discriminar: lo llamamos Test de Destrezas Interpersonales.

En primer lugar queremos aclarar - en esta introducción - en qué sentido lo llamamos test. Propiamente lo que es es una prueba de evaluación del aprendizaje, una prueba que comprende reacciones a estímulos de contextos diversos en las que se presentan sentencias que corresponderían a situaciones de diversos posibles clientes, ante los cuales la persona que se está entrenando para mejorar sus destrezas debe reaccionar con sus mejores respuestas en cada caso, sean de una escucha atenta, de un discriminar las buenas o las malas respuestas, o de un saber comunicar la respuesta más efectiva. En este sentido, podíamos haberle llamado sin más "Instrumento de medida de la efectividad del entrenamiento en destrezas", o, tomándolo de Carkhuff, "Índice de Escuchar, de Comunicar y de Discriminar". Sin embargo, como de hecho mide un aprendizaje en destrezas que han sido operativamente definidas y como al mismo tiempo es un instrumento multidimensional que comprende 3 diferentes pero relacionados aspectos como son éstos de escuchar, comunicar y discriminar, hemos creído suficientemente justificado el utilizar el nombre de test, con tal que se entienda lo que realmente es: una prueba de evaluación como medida tanto de la habilidad como del aprendizaje realizado.

Esta denominación presenta ventajas prácticas a la hora de lograr un nombre breve, suficientemente jus-

tificado y fácilmente identificable. Sin embargo presenta también sus inconvenientes y queremos dejar constancia de ellos ya desde ahora, especialmente a la hora de plantear correlaciones con otras variables, ya que este test está pensado dentro del modelo de Carkhuff como un instrumento de medida de destrezas, las cuales han sido operativamente definidas de una determinada manera. Por ello, en un área tan amplia y variada como es la de la comunicación y las relaciones humanas, se hace más difícil correlacionar variables y constructos (tales como los que están implícitos en este test) que respondan más bien a formulaciones que tienen más sentido dentro de un contexto concreto y en un entrenamiento muy específico -con unas determinadas escalas basadas en una teoría- y que por ello se alejan a veces notablemente de otro tipo de formulaciones más amplias o de lo que el tipo de persona media pudiera entender por escuchar, comunicar, discriminar. Eso hará sencillamente, que cuando planteemos las correspondientes correlaciones en el pre-test, lo tengamos en cuenta y lo usemos como hipótesis explicatoria, pensando que por los componentes específicos de este instrumento puede ser más difícil obtener correlaciones con otros aspectos o variables que en un principio podrían parecer presuntamente correlacionadas por tratarse del mismo campo del desarrollo de necesidades y actitudes que tienen que

ver con la relación interpersonal.

2. Historia del Instrumento

El instrumento que hemos utilizado nosotros en gran parte está tomado del propuesto por Carkhuff, aunque en lo que se refiere a las destrezas de escuchar ha sido completado por nosotros mismos. Pero básicamente es un instrumento diseñado por Carkhuff para el tipo de cursillos y entrenamientos que tienen como objetivo directo la mejora y el aprendizaje de dimensiones que hacen más efectiva la relación de ayuda y que han sido hechas operativas en conductas concretas. Sin embargo este instrumento tiene una historia de la que sucintamente vamos a dar cuenta aquí, ya que sin ella difícilmente se entendería el ~~por~~qué de sus diversos componentes.

A) El Trainability Index: En efecto, Carkhuff ideó en 1969 el "Trainability Index" (T.I.) ó "Training Analogue", como también se le ha llamado que era un índice de la habilidad del sujeto en dicho entrenamiento. Hay que hacer notar, como ya indicamos en los capítulos que tratamos de la evolución del modelo de Carkhuff, que en esta época el modelo se centraba en el entrenamiento de aquellas actitudes que facilitaban la relación o iniciaban la acción, tales como la empatía, el respeto, la autenticidad, la confrontación, la inmediatez de la ex

perencia, etc. Y el instrumento fue concebido para poder tener un "análogo de entrenamiento" en lo que se refería a esas actitudes. Se le llama "análogo" porque comprendía -muy en resumen- todos los elementos de que iba a constar un entrenamiento de este estilo. Y, más en concreto, constaba de los siguientes puntos:

a) Una introducción que subraya particularmente cómo la clave en el proceso de la comunicación en la relación de ayuda es la empatía, como la capacidad de comprender la experiencia del otro de forma que él se sienta comprendido. Y cómo aquí se da un doble aspecto: por una parte saber ver las cosas como el otro las ve y por otro saber comunicarle esta percepción de modo que el otro las sienta como suya.

Dentro de la misma introducción estaba incorporado un comentario sobre la escala de medir esta empatía, escala de 5 niveles en los que el nivel 1 representa fundamentalmente la ausencia de ésta comprensión empática; el nivel 3 la empatía mínimamente facilitadora y el nivel 5 la empatía aditiva o profunda. A continuación se facilitaba la explicación de distintos ejemplos con comentarios referentes a los distintos niveles en que podían ser categorizadas las respuestas.

b) En segundo lugar, el T.I. incluía una serie de sentencias que figuraban como estímulos del cliente, es decir, como si fueran diversos clientes en diversas

circunstancias, ante las que los sujetos tenían que hacer el papel de consejeros para darles sus mejores respuestas, desde el punto de vista de la empatía, ante ca da caso. Después de comunicar las respuestas por escrito, los mismos sujetos tenían que calificar sus respues tas según la escala de 5 niveles de empatía, que acabamos de citar.

c) Y en tercer lugar había otra serie de situaciones de diversos clientes que tenían estructuradas diversas respuestas, a continuación de cada sentencia. El objetivo era discriminar cuál de las respuestas era más efectiva y cuál era menos, utilizando para ello otra escala de 5 niveles. Esta escala tenía como punto de referencia las distintas actitudes llamadas "condicion es nucleares o fundamentales" (core conditions) para la relación de ayuda, que incluyen tanto aquellas que resaltan más los aspectos facilitadores (empatía, respe to, etc.) como las que subrayan más los aspectos iniciad ores de la acción (auto-revelación, confrontación, etc). En este sentido los distintos estímulos para la discriminación eran evaluados según cinco niveles donde el niv el 1 correspondía a una percepción global en la que se constataba la ausencia tanto de las actitudes facilitadoras como de las iniciadoras; el nivel 3 correspondía a la existencia de dichas condiciones de una forma ya claramente facilitadora y el nivel 5 comprendía la co-

municación plena y simultánea de dichas condiciones de forma global.

Este era el Trainability Index. La corrección de los estímulos correspondientes a los índices de comunicación se hacía por medio de la adecuada preparación de jueces que usaban esa misma escala de empatía para evaluar las distintas respuestas, aunque el mismo sujeto las hubiera ya evaluado como parte de su comprensión y ejercicio previo. Los índices de discriminación eran obtenidos computando la desviación absoluta entre las puntuaciones de los sujetos y las de jueces entrenados o expertos, que habían calificado previamente la mayor o menor eficacia de las respuestas, basándose en la ascendiente integración de los aspectos facilitadores y los que inician a la acción.

Como resalta Anthony, el T.I. ofrecía en su sencillez de ser un instrumento de papel y lápiz y de fácil aplicación, la posibilidad de standarizar un método de análogo del entrenamiento que ofrecía indudables ventajas para la investigación (1). Como alternativa también se usaba el grabar directamente unas cintas antes y después del entrenamiento, que a su vez eran evaluadas, en segmentos tomados aleatoriamente a lo largo de las mismas, por jueces entrenados en el uso de estas escalas de 5 niveles. En ambos casos lo que se subrayaba era la ventaja de basarse en estímulos de posibles clien-

tes que eran parecidos-o los mismos-que luego se iban a encontrar desmenuzados y ampliados en dicho entrenamiento. La aplicación de este T.I. duraba entre 1 y 5 horas, dependiendo de si se incluían ahí algunos ejercicios prácticos que hicieran más comprensibles los contenidos de los índices de discriminación y comunicación de respuestas efectivas con respecto a la relación de ayuda.

Este instrumento fue abundantemente usado en la investigación con dos finalidades distintas pero complementarias:

a. Por una parte como instrumento de medida de los resultados de entrenamiento, pero aplicándose se antes y después del mismo. Este test se utilizaba basándose en la presunción de que la habilidad potencial de los sujetos que se obtenía como ganancia en un breve análogo de entrenamiento era el mejor índice de la posibilidad de afianzar dicha ganancia durante el mismo (2). En este sentido, numerosos estudios relacionaron estas respuestas a los estímulos de potenciales clientes con diversos índices de resultados del entrenamiento y validaron tanto el sistema como las escalas utilizadas, obteniéndose una fiabilidad interjueces que se situó en casi todos los estudios por encima de 0.80. Así, por ejemplo, entre otros podemos citar los estudios confirmativos de Berenson, Carkhuff y Myrus (1966),(3); Carkhuff

Kratochvil, Friel (1968),(4); Kratochvil (1969),(5); Martin y Carkhuff (1968),(6); Pagell, Carkhuff y Berenson (1968),(7); Pierce, Carkhuff y Berenson (1967),(8).

b. Por otra parte se utilizó como instrumento de selección y predicción. Se trataba en este caso de poder seleccionar a los mejores con respecto a cualquier posible entrenamiento así como poder predecir posibles posteriores resultados en virtud de las puntuaciones obtenidas previamente en el T.I.. Al menos en unos cuantos trabajos quedó confirmado el principio que Carkhuff presentaba como hipótesis de que lo que las personas se benefician en términos de ganancias en un breve análogo de entrenamiento como este puede predecir lo que se beneficiarán en una experiencia de entrenamiento que fuera más largo y extenso. Los trabajos que confirmaron esta hipótesis y propusieron el T.I. también como muy válido para cualquier selección de los posibles futuros mejores sujetos que podían aprovecharse más del subsiguiente entrenamiento han sido los realizados por Anthony y Wain (1971),(9); Anthony, Gormally y Miller (1974),(10); Valle (1975),(11) y Anthony y Hill (1975),(12). El estudio de Anthony y Wain en 1971 utilizando una muestra de enfermeras encontró que la habilidad de comunicar comprensión empática, siguiendo una hora de entrenamiento análogo y usando así el T.I, se predecía mejor que usando simples medidas de pre-test, sin entre

namiento análogo ($r = .61$; vs. $r = .35$). Lo cual es interesante para subrayar el paso que a continuación daremos, ya que la evolución de este T.I. fue hacia simples medidas de índices de comunicación y discriminación, pero sin la introducción teórica y la explicación de la comprensión empática, lo que hace que pueda seguir siendo utilizado como excelente instrumento para medir el cambio y por el contrario no pueda serlo tanto como instrumento de selección y predicción, como se puede ver en dicho estudio (13).

Entre las consecuencias empíricas que el uso del Trainability Index aportó a la historia del modelo en general y al diseño de diversos instrumentos en particular, queremos subrayar las siguientes:

i) Que se confirmó la estrecha relación que había entre las siguientes tres condiciones: 1ª, el responder por escrito a estímulos que representaban a clientes en diversas situaciones; 2ª, responder verbalmente al mismo tipo de estímulos; 3ª, responder directamente a clientes reales desde el rol de consejero. Los estudios de Greenbaum (1968), (14) y Antonuzzo y Kratochvil (1968), (15), confirmaron que, efectivamente, el mejor método es el tercero, donde se sorprende al sujeto comunicando las respuestas directas a un cliente real, pero sin embargo no difería significativamente de los dos primeros métodos, que aparecían con la misma significación en cuando a no destacar si el estí

mulo presentado era verbal, escrito, o grabado en cinta, porque se obtenían similares resultados. Lo cual validó el sistema de presentación de estímulos verbales o escritos como método de medir el cambio de entrenamiento de futuros consejeros.

Más recientemente los estudios de Cooker y Chia (1976) han confirmado y validado esto mismo, al comprobar la alta y significativa correlación que se da entre las respuestas que usan dos tipos diferentes de metodologías: las que utilizan estímulos y respuestas por escrito, tal como nosotros lo hemos hecho, y las que utilizan respuestas verbales directas, grabadas en un magnetofón, y respondiendo a clientes reales (16).

ii) También se confirmó la validez del uso de escalas de 5 niveles para ser usadas en la corrección y obtención de resultados del índice de comunicación y la consiguiente utilización de jueces que se en trenaban específicamente para este aspecto y con los que se obtenía una fiabilidad en las correlaciones de un mismo índice por encima de 0.80, dependiendo de situaciones, longitud del entrenamiento y experiencia acumulada (17).

iii) Por lo que respecta a la posible diferencia entre la distinta metodología para obtener el índice de discriminación, se constató que la discriminación era una condición necesaria pero no sufi-

ciente de la comunicación. Que normalmente las personas que comunicaban mejor, también discriminaban mejor, en cambio que el discriminar bien no llevaba consigo sin más el poder comunicar bien. Se puede entender esta diferencia ya que de hecho parece que es más fácil el elegir entre varias posibles respuestas cuál es el mejor y cuál es el peor y en cambio es más difícil comunicar directamente una respuesta que esté a niveles mínimamente facilitadores. En todo caso aparecen como aspectos complementarios, el comunicar y el discriminar, y ambos indicadores de aquellas personas que se pueden relacionar con efectividad con personas que vienen en busca de ayuda (18).

B) El "Human Relations Skills Assessment"(HRSA)

En 1972 al publicarse las primeras guías del "trainer" que acompañan "The Art of Helping", libro en el que ya el autor definitivamente presenta su modelo básico estructurado en torno a ciertas destrezas básicas (atender, responder, etc.) y no en torno a las actitudes facilitadoras o iniciadoras de la relación (empatía, confrontación, etc.), hacia esta fecha, decimos, comienza a utilizarse un instrumento de medida que es similar al Trainability Index, que es derivado del mismo y con el mismo sistema, y que por otra parte ofrece

algunas diferencias. Se le llama "Human Relations Skills Assessment" (Instrumento de evaluación de las destrezas en Relaciones Humanas). A partir de ahora se utilizará en esta primitiva versión o en formas paralelas como instrumento de medición del cambio en cualquier tipo de entrenamiento que tenga que ver con el modelo básico.

Tiene bastante similitud con el Trainability Index: en que básicamente presenta un índice de comunicación y un índice de discriminación. El primero consta de 10 estímulos escritos representando a posibles intervenciones de diferentes clientes a los que los sujetos en entrenamiento deben responder por escrito comunicándoles la respuesta más efectiva. El segundo consta de otros 10 estímulos de posibles clientes con 5 posibles respuestas en las que los sujetos tienen que diferenciar las que son de ayuda más efectiva; las que ayudan aunque sean mínimamente y las que no ayudan. Por otra parte son instrumentos similares en cuanto al proceso de calificación de las respuestas, que en el índice de comunicación suponen el entrenamiento de jueces para usar una escala de 5 niveles y que en el índice de discriminación lleva consigo calcular la diferencia con las puntuaciones que en cada estímulo han fijado una comisión de expertos, atendiendo a la mayor o menor composición de esas dos dimensiones básicas que son:

Una más facilitadora de la relación y otra más iniciadara de la acción.

Sin embargo el HRSA ofrece algunas diferencias con el Trainability Index: en primer lugar aquí se presentan simplemente estímulos a los que se pide se dé la respuesta más efectiva desde el punto de vista de comunicarla más directamente o de discriminarla entre las distintas respuestas que se ofrecen. En este sentido no precede, como en el T.I. casi tres hojas de teoría sobre la relación de ayuda en general y sobre la empatía y su medición en particular. Eso supone que no se da un análogo del entrenamiento, como en el caso anterior, y por ello tampoco hay por qué hacer ejercicios previos para tener cierta experiencia del modelo. Eso hace que sirva menos como instrumento predictor, tal como comentamos anteriormente, ya que no se da la ocasión de comprender mínimamente las claves que hacen efectiva la relación de ayuda en la orientación de Carkhuff (19). En lo que respecta al índice de comunicación, su calificación se sigue haciendo mediante el sistema de entrenamiento de jueces en base a manejar una escala de 5 niveles, pero aquí lo que ha cambiado es el contenido de la escala, que ya no se centra en la medida de la empatía solamente sino que tiende a describir de forma global la operativización que ha sufrido el modelo al concretar lo que era ausencia de empatía, empatía mínimamente faci-

litadora y empatía profunda, en las destrezas de una respuesta no relacionada (nivel 1.0) una respuesta intercambiable con el sentimiento y contenido del estímulo de la otra persona (nivel 3.0) y una personalización del objetivo de la acción junto a la sugerencia del primer paso a seguir (nivel 5.0). Es la llamada por Car-khuff "Human Relations Assessment Scale" que apareció de forma definitiva en 1975 (20). Esta escala es pues una derivación de las escalas anteriores que medían empatía, respeto, etc. y que fueron validadas en diferentes estudios, que son recogidos de forma crítica por Hefele y Hurst, como hemos dicho (21). Escala que se adapta perfectamente a las necesidades del modelo evolucionado, que adquiere su consistencia y casi definitiva forma precisamente en este tiempo.

En resumen pues, el HRSA aparece como un instrumento derivado del Trainability Index y más adaptado a la evolución del modelo, e incluye fundamentalmente unos estímulos para lograr índices de comunicación y discriminación y una metodología de escalas de 5 niveles para obtener sus resultados. Hay que decir que aunque en estos instrumentos aparecen 10 y hasta 16 estímulos distintos, el mismo Carkhuff recomienda no usarlos todos a la vez, sino que los presenta como una gama amplia que responde a distintos contenidos y ambientes donde tenga más sentido por ejemplo estímulos referen-

tes a la problemática racial o familiar. Basta con co-
ger dos o tres en cada caso, para obtener con ellos bue
nos índices que nos permitan comprobar los resultados
adquiridos en el aprendizaje. Al ser un instrumento de
rivado el T.I., su validación está respaldada por los
trabajos antes citados y que sirvieron para comprobar
la eficacia del T.I. tanto en obtener índices de cambio
como cuando se utilizó de instrumento de selección. De
todas maneras en cada estudio, habrá que obtener ante
todo una nueva fiabilidad y también un posible criterio
de validez. En nuestro caso, donde el instrumento toma-
do ha sido en parte este que propone Carkhuff (para la
obtención de índices de comunicación y discriminación)
y en parte construido con estímulos y escala nueva pa-
ra medir la destreza de escuchar como veremos enseguida,
se hace más indicado que en otros el aportar los resul-
tados de ambos aspectos.

Desde 1972 hasta ~~ahora~~ pocas variaciones ha sufri
do este instrumento de medición y ninguna substancial.
Si miramos la edición de 1977 (22) podemos observar que
el HRSA consta de 16 estímulos que sirven tanto para u-
tilizarlos como índice de comunicación como de discrimi-
nación. Los contenidos sobre los que versan los estímu-
los que representan a diferentes posibles clientes son
los siguientes:

- a). Experiencias interpersonales entre perso-

na que ayuda y persona que es ayudada.

- b). Experiencias de interacción en correc-
cionales.
- c). Experiencias de interacción en ambiente
escolar o académico.
- d). Temática de la discriminación de sexos y
temática racial.

Cada uno de los temas comprende cuatro diferentes estímulos, y están pensados para ser utilizados en distintos ambientes y lugares de entrenamiento.

En la última edición, la de 1980, que es la que hemos seguido nosotros (23) figuran también 16 estímulos que valen igualmente para obtener el índice de comunicación y el de discriminación, pues todos ellos tienen cinco posibles respuestas detrás de cada uno, para poder ser utilizadas como test de discriminación. La temática y el contenido es exactamente la misma (los cuatro apartados anteriores) que figura en la anterior edición. Las áreas de sentimientos que están implicadas serían las siguientes:

- depresión - tristeza
- ira - hostilidad
- excitación - alegría
- temor - amenaza
- confusión - ambigüedad

La mitad de los estímulos no figuran en la edición anterior pero se han puesto nuevos ejemplos correspondientes exactamente a las mismas áreas. Creemos que se ha ganado al ampliar la gama de posibilidades, dentro de la misma orientación y metodología.

El índice de comunicación se corrige entrenando a jueces para poder utilizar una escala de 5 niveles, la misma escala que antes comentábamos, con la única variación que ha sido dictada con un deseo de mejorar la fiabilidad interjueces: consiste en utilizar también niveles intermedios como 1.5, 2.5, 3.5 etc. con lo que al utilizar más intervalos puede describirse con mayor precisión los distintos contenidos de respuestas más eficaces y menos eficaces desde el punto de vista de la teoría del modelo. La experiencia de nuestra propia investigación ha sido que ésta es una mejora apreciable y el instrumento adquiere así una mayor precisión.

El índice de discriminación se corrige obteniendo una desviación de la puntuación establecida previamente por los expertos, quienes han tenido en cuenta para ello el nivel alto o bajo tanto de la dimensión Responder como de la dimensión Iniciar y la integración o predominio que de ambos se da en cada una de las respuestas. La escala que presenta en las instrucciones de la aplicación es una escala de 5 niveles que combinan ambos aspectos de la comprensión (responder) o dirección

(iniciar) del problema.

Ambas escalas, tanto las del índice de comunicar como las de discriminar, son exactamente las mismas en la edición de 1977 y la de 1980.

El instrumento que hemos utilizado nosotros, tanto en lo que concierne al índice de comunicación como al de discriminación lo hemos tomado pues de este instrumento (el HRSA) que presenta Carkhuff en la edición de 1977 y 1980, y a él le hemos seguido tanto en la selección de estímulos como en las escalas que presenta para su aplicación y corrección. Pero antes de pasar a describirlo con más detalle para posteriormente dar cuenta del análisis de ítems que hemos realizado en este instrumento, queremos referirnos a los trabajos e investigaciones publicados, que sirven de soporte y validación del instrumento, tal como aquí lo hemos presentado y que es una derivación del Trainability Index.

Estudios que han utilizado el HRSA:

En principio llama la atención que los trabajos publicados utilizando estos instrumentos más bien son pocos en comparación con los que utilizan el T.I. y en general con los que surgieron como consecuencia del primer modelo de Carkhuff. La explicación estaría en los cambios y evoluciones que ha sufrido el modelo básico de Carkhuff a partir de 1974, de forma que, como bien lo etiquetan Cash y Vellena (24), se puede hablar de un

modelo conceptual (Pre - 1974) frente a un modelo de destrezas o competencias (Post - 1974). El modelo conceptual, como vimos en la introducción, describía las dimensiones nucleares de la relación de ayuda de forma conceptual refiriéndola a una serie de actitudes, más que en una serie de conductas específicas, observables y medibles, como es el modelo actual de destrezas. Este último emplea una base referida a criterios de la propia instrucción que tiene su correlato en la descripción de metas, objetivos y actividades del entrenamiento en términos de una actuación observable y medible. Este entrenamiento consiste pues, como estamos viendo, en la adquisición de una secuencia de competencias (destrezas) definidas conductualmente. Pues bien, la revisión de la literatura en los últimos años aporta el hecho de que gran parte de los trabajos que se publican en torno al modelo de Carkhuff se siguen refiriendo al modelo primero (Pre - 1974) y en este sentido siguen utilizando el Trainability Index y las escalas de empatía, respeto, etc.. Con Cash y Vellena lamentamos que se desconozca esta evolución y precisamente nuestro trabajo quiere ser una aportación seria para la verificación de resultados entrenando en algunas destrezas de este modelo Post - 1974.

Por otra parte nos consta, y de ello tuvimos expe

riencia en diversos sitios durante nuestra estancia en Massachusetts, que estos instrumentos y este tipo de entrenamiento se utiliza de forma permanente en diversas instituciones para preparar personal de ayuda, pero sin que trascienda públicamente en investigaciones y resultados como sería de esperar.

En consecuencia, esta doble razón de desconocimiento o del uso privado de los instrumentos que hemos mencionado, hace que los trabajos publicados hayan sido pocos en número, aunque como contrapartida sean en rigor esmerados, como corresponde en algunos de ellos a diversas tesis doctorales.

Así por ejemplo, Brown (1977) entrenó a 36 voluntarios en rehabilitación de enfermos terminales con cáncer de pecho durante 20 horas. Parte del entrenamiento consistió en la preparación de este personal en algunas destrezas del modelo de Carkhuff. Utilizó tanto el T.I., como algunos estímulos del HRSA así como las escalas para medir destrezas a las que nos hemos referido. Los resultados mostraron que tanto las destrezas interpersonales en relaciones humanas como las referentes a solución de problemas y a desarrollo de programas pueden ser cuantificadas fiablemente. Y que un incremento estadísticamente significativo ($p < .05$) en el funcionamiento de estas destrezas puede ser logrado en un pro-

grama de entrenamiento relativamente corto. (25)

Donahue (1977) entrenó a 22 oficiales de la policía de Massachusetts en diversas destrezas del modelo Carkhuff (atender, escuchar, responder y confrontar). Utilizó algunos estímulos del HRSA así como las escalas de medición de las destrezas y los resultados mostraron una mejora significativa ($p < 0.001$) en las destrezas comunicativas con respecto al grupo de control, aunque no hubo cambio significativo simultáneo en los niveles de desarrollo conceptual del yo, según la L.S. (Loevinger Scale) tal como se esperaba. (26)

Valle (1978) estudió los efectos del entrenamiento en sujetos voluntarios que trabajaban en la recuperación de alcohólicos (N=60), entrenamiento que tuvo una duración de 30 horas. Utilizó 5 estímulos del HRSA como instrumento para medir el índice de comunicación y de discriminación y comparó un entrenamiento de tipo más tradicional con este entrenamiento de destrezas, teniendo el tercer grupo (el de control) para comparar ambos. Utilizó igualmente la escala para medir destrezas y obtuvo resultados significativos ($p < 0.001$) para el grupo experimental para el que aplicó el entrenamiento en destrezas, tanto respecto al otro grupo de entrenamiento más tradicional como al grupo de control (27).

Hume (1977) investigó los efectos del entrenamiento en destrezas con los empleados del departamento de

Salud mental de un Hospital de Massachusetts (N=20) a los que entrenó durante 20 horas. Utilizó también 5 estímulos del HRSA, así como la escala para medir destrezas interpersonales, obteniendo resultados significativos ($p < 0.001$) en el cambio habido en los niveles de comunicación de estos empleados (28).

Carkhuff (1974) da cuenta en su libro "Cry Twice" de la utilización del HRSA y las escalas correspondientes como parte de un amplio plan de entrenamiento y rehabilitación en una institución de delincuencia juvenil en Rhode Island. El entrenamiento duró 8 meses y comprendió muy diversas destrezas físicas, interpersonales e intelectuales. Pero en concreto en cuanto a las interpersonales se refiere, que son las que nos interesa en nuestro caso, también obtuvo cambios significativos en un grupo de 11 consejeros especialmente seleccionados para tal fin ($p < 0.01$) (29).

Keelinng (1978) utilizó una adaptación del HRSA especialmente válida para el entrenamiento de 60 oficiales de una institución penitenciaria, en un entrenamiento que duró 25 horas. En concreto en la destreza de la respuesta intercambiable en la relación con los presos obtuvo significativos resultados ($p < 0.001$), utilizando también la escala a que nos referimos (30).

Finalmente tenemos que dar cuenta también del reciente estudio de Cash y Vellena (1979) que utilizó el

HRSA con sus correspondientes escalas para comparar los resultados de un interesante planteamiento: en una muestra de 79 estudiantes de Psicología, los dividió en tres grupos para someterlos a: a. Entrenamiento del modelo de Carkhuff conceptual, anterior a 1974; b. entrenamiento en el modelo de Carkhuff de destrezas o competencias (post - 1974) y c. grupo de control sin entrenamiento alguno. Utilizó 10 estímulos para averiguar tanto el índice de comunicación como el de discriminación, que fueron corregidos por tres jueces distintos. Los resultados mostraron un cambio significativo ($p < 0.01$) tanto de los sujetos del modelo de destrezas con respecto al grupo de control como con respecto al formado en el modelo más conceptual y primitivo de Carkhuff. El entrenamiento duró 14 semanas y como estudio resulta de gran interés en el sentido de que es el único que hemos que ha hecho un estudio comparativo entre las dos orientaciones que ha tenido el modelo básico de Carkhuff dentro de su evolución: la que reflejaba fundamentalmente su libro Helping & Human Relations I y II (1969) y la que refleja The Art of Helping sobre todo a partir de 1974. En este sentido los resultados mostraron una significativa y clara ventaja de emplear el entrenamiento basado en destrezas, que es el que nosotros hemos seguido, aunque en la revisión de la literatura ya hemos señalado que sigue

siendo bastante desconocido, dado que la mayoría de los que citan o usan instrumentos de medida de Carkhuff se siguen refiriendo en gran medida a aquellos que le dieron más resultado al hacer operativas las diversas escalas de actitudes facilitadoras e iniciadoras de la relación de ayuda (31).

En resumen, como se puede ver, todos estos estudios que acabamos de recoger aquí, tienen en común la utilización de los estímulos referidos a clientes del HRSA así como de las escalas de medición de las destrezas, instrumentos ambos cuya validación en todos estos estudios dan por suficientemente probada en los trabajos de Carkhuff (1969) y en la revisión crítica de Hefele y Hurst (1972)(32). Por otra parte estos mismos trabajos son una nueva contribución a la validación de estos instrumentos (índice de comunicación y de discriminación así como escala de 5 niveles de evaluación de los mismos que siendo en general los mismos ideados y utilizados por Carkhuff contienen sin embargo también en otros casos particulares derivaciones y adaptaciones.

Así podemos pasar ahora a describir más concretamente nuestro instrumento, tal como lo hemos utilizado, instrumento y escalas que si bien en lo que concierne a los índices de comunicación y discriminación están tomados directamente del HRSA y por ello gozan de una vali-

dación suficientemente probada, en cambio en lo que se refiere a la destreza de escuchar supone una creación por nuestra parte tanto en lo que concierne a los estímulos que se suponen provenir de distintos clientes como al contenido descriptivo de la escala que se utiliza. Veámoslo a continuación.

3. Nuestro instrumento

El test de destrezas interpersonales (Apéndice) es un instrumento multidimensional que consta de 12 items:

- a). Cuatro referidos a medir la destreza de Escuchar
- b). Cuatro " " " " " " Comunicar
- c). Cuatro " " " " " " Discriminar

Todos los items han sido tomados y traducidos literalmente del Human Relations Assesment Skills (HRAS), (Carkhuff 1977, 1980), aunque los correspondientes a la destreza de escuchar no están exclusivamente indicados para este uso, ya que están originariamente diseñados para ser utilizados como índices de comunicación y discriminación.

El HRSA de Carkhuff (1977, 1980)(33) contiene -como dijimos- 16 items o estímulos, que representan situaciones diversas, y que son expresiones y locuciones en boca de supuestos clientes o personas necesitadas de ayuda en sentido amplio. Como el mismo autor sugiere,

hay que elegir los items más apropiados según las ocasiones, o hay también la posibilidad de crearlos según este mismo estilo, para adaptarlos mejor a las circunstancias de cada entrenamiento. En estas destrezas de comunicar y discriminar hemos preferido seguir fielmente a lo ofrecido por Carkhuff, tanto en lo que a los items se refiere como en cuanto a las escalas de medición de los cinco niveles.

La elección de los diversos items que componen el Test de destrezas Interpersonales la hemos hecho aplicando los mismos siguientes criterios a la hora de retener unos items y no otros:

3.1. Criterios para su confección

a). Criterio de Cantidad: Aunque el HRAS contiene 16 items ya dijimos que corresponde a diversas situaciones y que Carkhuff mismo recomienda escoger alguno que es más particularmente oportuno según las circunstancias. Hemos cogido cuatro para cada destreza porque nos parece que es suficiente para poderse apreciar las ganancias en dicha destreza. De hecho en programas de entrenamiento impartidos por ejemplo en el Center for Human Relations, Springfield, Massachusetts, hemos visto que, como término medio, se usaban dos items para cada destreza y eso se estimaba como cantidad suficiente. Hemos querido ampliarlo a 4 para poder tener un número un poco más amplio que nos permitiera poder

hacer análisis de items y tener experiencia para otra vez de aquellos que ofrecen mayor poder discriminatorio. Otros estudios a los que nos hemos referido anteriormente usaban tres y cinco items por destreza. Pero de hecho tal como aparece en el HRSA, Carkhuff aporta 4 items para cada ambiente distinto (relaciones interpersonales en general, situación correccional o prisión, ambiente educativo y ambiente de discriminación racial o sexual). Por todo ello juzgamos el número de items elegido por cada destreza como suficientemente amplio para poder obtener variedad de estímulos y respuestas dentro de la misma destreza.

b). Criterio de contenido temático: dado que este entrenamiento se dirigía a estudiantes de psicología y como preparación para su uso en contexto profesional, hemos escogido una cierta variedad de situaciones que abarcan tanto aspectos reales de los sujetos que están en el entrenamiento (problemas académicos e interpersonales) como referentes a situaciones distintas pero que entrarían en cualquier tipo de problemática amplia (problemas matrimoniales, problemas educativos con los hijos, etc.).

Los que realmente hemos excluido de la elección de items apropiados tal como Carkhuff los plantea, han sido los referentes tanto a problemas raciales como a discriminación sexual, así como los propios de un am-

biente de prisiones, por considerarlos demasiado ajustados al ambiente medio americano, para el que ha surgido, y menos por tanto para el contexto español en el que se aplica el cursillo.

Por todo ello los contenidos elegidos son los siguientes:

i).- Escuchar: Contexto interpersonal general

Relaciones padres-hijos

Problemas matrimoniales

ii).- Comunicar: Contexto académico

Educación de los hijos

Relación terapéutica

Relaciones padres-hijos

iii).- Discriminar: Educación de los hijos

Contexto académico

Contexto interpersonal general

Se da pues una variedad de contextos atendiendo tanto al presente como al futuro de los sujetos que están en entrenamiento.

c). Criterio de diversidad en la categoría de sentimientos: Lo mismo que hemos hecho con respecto a la elección de un contenido con una cierta gama amplia, lo hemos hecho también respecto a la situación afectiva manifestada teniendo en cuenta que se diera una variedad de sentimientos y emociones, dentro de las 7 categorías

principales que pone Carkhuff. Así se amplian las posibilidades de probar el aprendizaje al tener que tratar con situaciones afectivas distintas que suponen por tan to respuestas diferentes. Y dentro de ello hemos optado por incluir tanto situaciones afectivas claramente refle jables como estados más ambiguos donde la tonalidad afec tiva aparece más matizada.

Las principales situaciones afectivas se resumen en las siguientes:

- a. Airado - enojado
- b. Inseguro - Confuso
- c. Frustrado - Irritado
- d. Desanimado - Molesto
- e. Feliz - Alegre
- f. Amenazado - Atemorizado

Aparece por tanto una gama amplia de estados afectivos en relación con los estímulos y los problemas que se presentan.

d). Criterio de dificultad creciente: Finalmente el último criterio adoptado ha sido el de proponer los ítems-estímulos en relación con su dificultad creciente en un doble aspecto:

A. Brevedad - Longitud: Se presentan al principio de cada destreza, los que tienen un enunciado más breve y finalmente los que son más extensos. En la destreza de escuchar esto es importante porque cuando

el texto es más largo se hace más compleja su escucha atenta y consiguiente retención. En la de comunicar esta gradación pedagógica aparece también como importante, ya que al ser más breves y más largos incluyen menor o mayor complejidad tanto en el contenido como en el sentimiento.

B. Simplicidad - Complejidad: está muy en relación con la brevedad-longitud. Se ponen al principio aquellos estímulos que siendo breves, suponen una mayor simplicidad en cuanto a expresar una sola o dos ideas. Y finalmente se presentan aquellos que al ser más largos son también más complejos por enunciar diversas ideas y por transmitir o sentimientos más complejos o más difíciles de identificar.

Se da por tanto una gradación pedagógica tanto en lo que se refiere a escogerles de diversa dificultad y longitud como en lo que afecta a su colocación en un orden que subraya lo sencillo y breve al inicio para resultar más complejo y largo al final, todo dentro de una cierta extensión corta, ya que hemos creído conveniente escoger y presentar estímulos muy largos o muy complejos, dado el carácter de iniciación de este curso. Indudablemente en otros casos se podrá escoger o crear situaciones tan largas como complejas, para ser resumidas y respondidas por los sujetos. Pero deliberadamente, este no ha sido nuestro caso.

En resumen, estos cuatro criterios de la cantidad de estímulos, de la diversidad de contenido respecto a diversas situaciones y contextos, de la variedad de estados afectivos y de la creciente dificultad, estos criterios -decimos- son los que han orientado a la hora de elegir determinados estímulos que sirvieran de items del Test de Destrezas Interpersonales y por lo mismo de rechazar otros, que pudieran ser convenientes para otras ocasiones distintas.

A continuación vamos a indicar más concretamente es cada uno de los items su origen, el contenido temático y el estado afectivo que refleja:

3.2. Items: ESCUCHAR

Item 1: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1980)(34)

Contenido-Contexto: Situación interpersonal general.

Estado afectivo: ira, enojo, rabia.

Item 2: Está tomado del HRSA (Carkhuff, 1980)(35)

Contenido-contexto: Situación interpersonal general

Estado afectivo: Inseguridad-desconcierto

Item 3: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1980)(36)

Contenido-contexto: Relaciones padres-hijos

Estado afectivo: Frustración-irritación

Item 4 : Está tomado del HRAS utilizado por Fuster (1980)(37)

Contenido-contexto: Relaciones matrimoniales

Estado afectivo: desconcierto-confusión

COMUNICAR:

Item 1: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1980)(38)

Contenido-contexto: Problemática académica

Estado afectivo: Desánimo-molestia

Item 2 : Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1980)(39)

Contenido-contexto: Educación de los hijos

Estado afectivo: Preocupación-duda

Item 3: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1977)(40)

Contenido-contexto: Relación terapéutica

Estado afectivo: Felicidad-Alegría

Item 4 : Está tomado del HRAS ampliado por Fuster (1980)(41)

Contenido-contexto: Relaciones padres-hijos

Estado afectivo: Enojo-Irritación

DISCRIMINAR:

Item 1: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1977)(42)

Contenido-contexto: Educación de los hijos

Estado afectivo: Felicidad-Alegría

Item 2: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1980)(43)

Contenido-contexto: Problemática académica

Estado afectivo: Amenaza-temor

Item 3: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1977)(44)

Contenido-contexto: Relaciones interpersonales

Estado afectivo: Felicidad - alegría

Item 4: Está tomado del HRAS (Carkhuff, 1980)(1945)

Contenido-contexto: Relaciones interpersonales
en general.

Estado afectivo: Incomodidad-molestia

Una vez construido nuestro instrumento al que llamamos Test de Destrezas Interpersonales y que es un instrumento multidimensional que sirve para medir las ganancias del entrenamiento en las destrezas de escuchar, comunicar y discriminar, el procedimiento concreto que se ha usado para su corrección es el siguiente:

a) Para corregir los cuatro items correspondientes a la destreza de escuchar: se utiliza el sistema de entrenamiento de jueces que corrigen las respuestas abiertas conforme a la escala de 5 niveles que sirve para medir EA (Escucha Atenta), de la que dimos cuenta al tratar del curso de entrenamiento.

b) Para corregir los cuatro items correspondientes a la destreza de comunicar: Se utiliza el mismo sistema de entrenamiento de jueces, ya que las respuestas son también abiertas. En este caso se les entrena en el uso de la escala de 5 niveles que mide las destrezas interpersonales de ayuda, a la que también nos hemos referido anteriormente y de la que daremos cuenta al tratar de este cursillo de jueces.

c) Para corregir los cuatro items correspondientes a la destreza de discriminar se corrige obteniendo una puntuación como resultado de la desviación de la que han establecido previamente los expertos,

quienes han tenido en cuenta una escala de 5 niveles, de discriminación de las destrezas de ayuda que combina la dimensión responder con la dimensión Iniciar, y a la que también nos hemos referido anteriormente y que recogeremos de nuevo en su momento.

4. Análisis de Items del Test de Destrezas Interpersonales

Damos cuenta a continuación del análisis de Items a que hemos sometido nuestro instrumento para comprobar el poder discriminativo de los mismos y poder obtener conclusiones respecto a este instrumento, y al mismo tiempo respecto a la fiabilidad que hemos obtenido con el mismo de la que daremos cuenta en el siguiente capítulo.

Este análisis de items lo hemos efectuado por dos métodos:

- I. Comparación del grupo superior con el grupo Inferior.
- II. Correlación de items con el total del test (en cada destreza).

Como el Test de destrezas Interpersonales hemos dicho que es un instrumento multidimensional en el sentido que es una agrupación de 3 destrezas diferenciadas a cada una de las cuales le corresponden 4 items, hemos

separando cada variable para su tratamiento independiente.

4.1. Comparación del grupo Superior con el grupo Inferior.

El análisis de cada grupo de los 4 items (correspondientes a las tres destrezas) se llevó a cabo comparando el 27% de los sujetos que habían obtenido puntuaciones superiores en el test con el 27 % que las habían obtenido inferiores. Como la muestra que hemos tomado para esto ha sido una muestra total de $N = 71$ (compuesta por el grupo experimental, el grupo de control, más otros dos grupos de control) han resultado pues dos grupos iguales de 19 sujetos cada uno , que fueron separados según las medias obtenidas en cada item, correspondiente a cada una de las destrezas. Por tratarse de dos muestras independientes y pequeñas, se usó la t de Student según la fórmula:

$$t = \frac{|X_1 - X_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{N-1}}}$$

En el cuadro que ponemos a continuación , colocamos en primer lugar el número de item en el orden que lo presentamos en nuestro instrumento. A continuación la puntuación media y desviación típica obtenida por cada uno de los subgrupos (el superior y el inferior)

y seguidamente la t de Student, su significación y el Rango de cada Item en el total de los correspondientes a cada destreza:

ESCUCHAR	Superiores		Inferiores		t	Signif.	R
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Item 1	9.16	1.16.	3.66	1.29	13.45	$p < .001$	1
Item 2	4.72	1.96	2.10	0.31	5.60	$p < .001$	3
Item 3	5.55	1.06	3.1.	1.19	6.52	$p < .001$	2
Item 4	6.16	1.67	3.55	1.38	5.11	$p < .001$	4

$N = 71$ $\bar{X} = 18.80$ $Sd = 5.12$

COMUNICAR	Superiores		Inferiores		t	Signif.	R
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Item 1	3.81	0.81	2.69	0.59	4.60	$p < .001$	3
Item 2	4.05	1.23	2.47	0.54	4.17	$p < .001$	4
Item 3	4.0	0.90	2.42	0.59	7.96	$p < .001$	1
Item 4	4.23	1.12	2.42	0.51	6.06	$p < .001$	2

$N = 71$ $\bar{X} = 12.79$ $SD = 2.89$

DISCRIMINAR	Superiores		Inferiores		t	Signif.	R
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
Item 1	4.33	1.49	7.44	1.34	6.39	$p < .001$	3
Item 2	4.11	1.19	8.05	2.14	6.63	$p < .001$	2
Item 3	4.55	1.64	8.44	1.57	7.06	$p < .001$	1
Item 4	3.94	1.92	6.61	2.49	3.50	$p < .001$	4

$N = 71$ $\bar{X} = 23.73$ $SD = 5.59$

Como se puede ver, los 12 Item resultan ser discriminativos entre los grupos superior e inferior con una $p < 0.001$ y siendo la t menor que se obtiene la de 3.50 (correspondiente al Item 4 de discriminar) también significativa a ese mismo nivel y que puede considerarse suficientemente alta.

4.2. Correlación del Item con el total del Test:

Como una prueba más clara del poder discriminador de los Items del Test de Destrezas Interpersonales hemos calculado la correlación de cada uno de ellos con el total de los Items correspondientes a cada destreza (restando de este, naturalmente, el valor del item en cuestión) la medida en que los item muestran una correlación alta entre sí (sean básicamente homogéneos, midan lo mismo) y la muestra sea suficientemente heterogénea en aquello que se mide, la puntuación total del test o instrumento los clasificará adecuadamente; es decir, será discriminatoria. Por eso la realidad de la correlación es dar información más nítida sobre la calidad de los items.

A continuación transcribimos los resultados de este nuevo análisis de items, su correspondiente nivel de significación, así como, en la columna a continuación, el rango que ese item ocupa con respecto a los que miden la misma destreza:

Destreza	Item	r Item-Total	Signif.	R
ESCUCHAR	Item 1	0.50	$p < 0.001$	1
	Item 2	0.41	$p < 0.001$	3
	Item 3	0.50	$p < 0.001$	2
	Item 4	0.45	$p < 0.001$	4
COMUNICAR	Item 1	0.50	$p < 0.001$	4
	Item 2	0.40	$p < 0.001$	3
	Item 3	0.59	$p < 0.001$	2
	Item 4	0.68	$p < 0.001$	3
DISCRIMINAR	Item 1	0.38	$p < 0.001$	3
	Item 2	0.49	$p < 0.001$	1
	Item 3	0.40	$p < 0.001$	2
	Item 4	0.38	$p < 0.001$	4

Como vemos, también en este cuadro todos los ítems han obtenido una correlación que resulta significativa con una $p < 0.001$. Las correlaciones van desde 0.38 (la más baja) hasta 0.68 (la más alta) pero todas resultan significativas a un nivel tal apreciable como el que acabamos de citar. Por otra parte si tenemos en cuenta que estamos considerando prácticamente no un test de 12 ítems sino tres subtest de 4 ítems cada uno, dada esta reducida longitud nos parecen resultados interesantes.

Al mismo tiempo si comparamos los rangos conseguidos por ambos métodos, vemos que en cada una de las des

trezas coinciden los 2 ítem que discriminan más por un lado y por otro los otros 2 que discriminan menos por otro. De hecho, ambos métodos son equivalentes.

Así pues, los ítems son suficientemente homogéneos y discriminantes como para formar parte de cada instrumento y eso es lo que esperamos ver reflejado en los coeficientes de fiabilidad, pero en principio mantenemos todos los ítems.

252

NOTAS del Capitulo 4

NOTAS:

1. Anthony W.A., Gormally J., Miller H., Predictions of Human Relations training by traditional and non traditional selection indices., Counselor Education and Supervision, Sept. 1974, pags. 105-111.
2. Carkhuff, R.R., Helping and Human Relations, vol I ,New York, Holt Rinehart and Winston, 1969, pag. 104 ss.
3. Berenson B.G., Carkhuff R.R., y Myrus, P. The interpersonal functioning and training of College students, Journal of Counseling Psychology, 1966, 13, 441-446.
4. Carkhuff, R.R. Kratochvil D. and Friel, T., The effects of professional training: The communication and discrimination of facilitative conditions, Journal of Counseling Psychology, 1968, 15, 68-74.
5. Kratochvil D., Changes in values and interpersonal functioning of nurses in training, Counselor Education and Supervision, 1969, 8, 104-107.
6. Martin J. and Carkhuff R.R., The effects of training upon changes in trainee personality and behavior, Journal of Clinical Psychology, 1968, 24, 109-110.
7. Pagell W. Carkhuff R.R., and Berenson B.G., The predicted differential effects of the level of counselor functioning upon the level of functioning of outpatients, Journal of Clinical Psychology, 1967, 23, 510-512.
8. Pierce R., Carkhuff, R.R., and Berenson B.G., The differential effects of high and low functioning counselors upon counselors-in-training, Journal of Clinical Psychology, 1967, 23, 212-215.
9. Anthony W.A. and Waind H.J., Two methods of selecting prospective helpers, Journal of Counseling Psychology, 1971, 18 (2), 155-156.
10. Anthony W.A. Gormally J., & Miller H., vid. not. 1.

11. Valle S.K., The effects of training in Human Relations, problem solving and program development skills as compared to traditional training methods for alcoholism workers, Tesis Doctoral, Boston University, 1978, pag. 61 ss..
12. Anthony W.A. & Hill C., Student evaluation of systematic Human Relations training, Counselor Education and Supervision, 1975, citado por Valle, ut supra, pag. 61.
13. Anthony W.A. & Waine H.J. vid. nota 9.
14. Greenbaum S., The discrimination of counselor's responses with and without client expressions. Unpublished research, State University of N.Y. at Buffalo., 1968.
15. Antonuzzo R., & Kratochvil D., The differential effects of written and audiostimulus material, Unpublished research, State University at N.Y. Buffalo, 1968.
16. Cooker P.G., Cherchia P.G., Effects of communication training on high school students ability to function as peer group facilitators, Journal of Counseling Psychology, 1976, 23, N.5, pag. 464-467.
17. Carkhuff R.R. Helping and Human Relations, vol. I y II, New York, Holt, Rinehart and Winston 1969.
Carkhuff R.R., The development of human resources, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1971.

Una detallada revisión de las investigaciones sobre estas escalas, de las que se derivan las que nosotros hemos empleado, puede verse en : Hefele T., Hurst M., Interpersonal Skill measurement: precision, validity and utility, The Counseling Psychologist, vol. III, N.3, 1972, pag. 62-70. En efecto, estos autores llevaron a cabo un exhaustivo estudio de todos los trabajos sobre las escalas de Carkhuff en término de fiabilidad y validez. En el aspecto de la fiabilidad los autores aunque criticaban diversos aspectos entre ellos algunos últimos estudios que se basaban en el procedimiento de Car-

khuff y citaban fuentes anteriores sin aportar ellos su propia fiabilidad inter-jueces, sin embargo concluyeron que la comprensión empática podía ser medida confiadamente, aunque al mismo tiempo expresaron sus reservas sobre si las mismas variables habían sido medidas de la misma forma a lo largo de los diversos estudios existentes sobre la fiabilidad.

El análisis de la fiabilidad de las escalas arrojaba importantes implicaciones para determinar su validez, ya que los jueces, más que las escalas mismas, eran los actuales e instrumentos de medida. Por esta razón estos autores encontraron que la validez predictiva y la de constructo quedaba bien establecida y aparecía con mayor evidencia en áreas en las que se relacionaba las puntuaciones en la comunicación interpersonal con la dirección del movimiento del cliente, así como las que relacionaban los niveles de funcionamiento interpersonal con la auto-exploración (esto es, los clientes o formandos que tenían consejeros que funcionaban altos en estas condiciones facilitadoras se implicaban más significativamente en su autoexploración que aquellos que tenían consejeros funcionando bajo en estas condiciones). Sin embargo estos mismos autores señalan que la relación de estas escalas con otros índices y criterios, como por ejemplo el cambio en el grado de distorsión psicológica y el cambio en la conducta de niños perturbados emocionalmente, no arrojaron resultados positivos. En general todos los estudios posteriores aluden a este importante trabajo crítico de Hefele & Hurst de 1972.

Entre estos estudios posteriores, el más importante es el comentario crítico de M.J. Lambert & S.T. DeJulio, Outcome research in Carkhuff's Human Resource De-

- velopment training programs: where is the donut?, The Counseling Psychologist, 1977, 6 , 79-86, así como la respuesta crítica a este trabajo de Anthony W. & Drasgow J., A human technology for human resource development, The Counseling Psychology, 7 , N. 3, 1978 , 58-65. Así mismo ver el comentario de Marroquín, p.700-740.
18. Carkhuff R.R., cfr. nota 2, pag. 114 ss.
 19. El trabajo de Anthony & Waine, citado en la nota 9, demostraba precisamente que comparando medidas pre-test con estos dos instrumentos tan parecidos como el T.I. y el HR.S.A., el primero era mucho mejor predictor de resultados y por tanto mejor para seleccionar a los mejores que el segundo, sin duda porque con el primer instrumento se da una mayor exposición de las claves que hacen efectiva esta relación de ayuda.
 20. Carkhuff R.R. and Pierce, R.M., Trainers' guide to the Art of Helping, Amherst: H.R.D. Press, Inc. 1975.
 21. vid. nota 16.
 22. Carkhuff R.R. & Pierce R.M., The Art of Helping III : Trainer's Guide, Amherst: H.R.D. Press, 1977. TG 76-82.
 23. Carkhuff R.R. & Pierce R.M., The Art of Helping IV : Trainer's Guide, Amherst: H.R.D. Press, 1980., 179-196.
 24. Cash R.W. and Vellema C.K., Conceptual versus competency approach in Human Relations training programs, The Personnel and Guidance Journal, October 1979, pag. 91-94.
 25. Brown L., The effects of an interpersonal skills training for reach to recovery volunteers on the rehabilitation of mastectomy patients. Tesis doctoral. Boston University, 1977.
 26. Donahue M.H., Peer counseling for police officials: a program for skill development and personal growth, Tesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1977.

27. Valle S.K. The effects of training in Human Relations, problem solving and program development etc. cfr. nota 11.
28. Hume K.R., The effects of training in Human Relations and program development skills on the staff of a State of psychiatric hospital, Tesis Doctoral, Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1977.
29. Carkhuff R.R., Cry twice, Human Resource Development Press, Amherst 1975, pag. 53 ss.
30. Keeling T.M. An evaluation of the significance of the interpersonal communication skills training of correctional officers, Tesis Doctoral, Walden University August 1978.
31. Gash, Vellema C.K., op. cit. pag. 91-94.
32. Vid. nota 16.
33. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping III Trainer's Guide., Amherst : H.R.D. Press, 1977, pag. 76-82.
Carkhuff R.R., Pierce R.M. The Art of Helping IV Trainer's Guide, Amherst : H.R.D. Press 1980, pages. 176-196.
34. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping IV, op. cit. except N. III, 180.
35. op. cit. ut supra, excerpt N. 1, pag. 179.
36. ut supra, excerpt IV, pag. 180.
37. Fuster J.M., Personal counseling : an integration of Carkhuff's models, Bombay, St. Paul's Press, 1980, pag. 15.
38. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping IV..., op. cit., excerpt n. 10, pag. 181.
39. id., excerpt N. 2, pag. 181.
40. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping III, op. cit. excerpt 7., pag. 78.

- 41. Fuster J.M., op.cit. pag. 16.
- 42. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping III:
op. cit. excerpt VI, pag. 78.
- 43. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping IV,
op. cit. excerpt 11, pag. 182.
- 44. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping III
op. cit. excerpt V, pag. 79.
- 45. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping IV
op. cit. excerpt XIV, pag. 183.

Capítulo 5

Fiabilidad y Validez de la versión espa-
ñola del Test de Destrezas Interpersonales

1. Fiabilidad

2. Validez

Después de haber presentado la historia y descripción del instrumento utilizado, vamos a dar cuenta en este capítulo de los aspectos concernientes a su fiabilidad y validez, en la versión española adaptada por no sotros.

1. Fiabilidad :

1.1. Métodos empleados: La fiabilidad del Test de Destrezas Interpersonales la hemos obtenido por cuatro procedimientos distintos:

- a) Utilizando el coeficiente α de Cronbach
- b) Utilizando el método de las dos mitades, con

la corrección de Spearman-Brown

- c) Utilizando el método del Test-retest
- d) Utilizando el método del entrenamiento de jueces en el uso de las escalas de calificación y obteniendo una correlación inter-jueces

Veamos como hemos planteado cada uno de ellos:

a) La obtención del coeficiente de Cronbach:

Este es el coeficiente más exacto en comparación con el cálculo del método de las dos mitades y por eso lo hemos tomado en primer lugar. Para ello hemos aplicado la fórmula apropiada:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum s_1^2}{s_t^2} \right)$$

Siendo: s_1 = desviación típica de un item.

s_t = desviación típica de todo un test.

b) La obtención por el método de las dos mitades con la corrección de Spearman-Brown :

Como los items no eran muchos, hemos querido también calcular la fiabilidad por el método más convencional de Spearman-Brown, utilizando la fórmula:

$$r_{11} = \frac{2r_{12}}{1 + r_{12}}$$

Siendo r_{12} = correlación entre las dos mitades de cada destreza (items pa-

res e impares, considerados como dos subtest).

Ambos coeficientes, el de Cronbach y el de Spearman-Brown, los interpretamos como un coeficiente de la homogeneidad del instrumento.

En ambos casos hemos utilizado la muestra total (N=71) que se desglosa de esta manera:

Grupo experimental: N=28, Universitarios que estudian 4º Curso de Psicología en la Universidad Comillas.

Grupo Control₁: N=22, Estudiantes de 1º Psicología de la misma Universidad.

Grupo de control₂: N=11, Estudiantes de 3º Teología en el seminario de Madrid.

Grupo de control₃: N=10, Estudiantes de 5º de Teología en el Seminario de Madrid.

c) Método del Test - retest:

Hemos utilizado también este método, aplicando el test en dos ocasiones a los mismos grupos de control con un intervalo de tres meses. El coeficiente de correlación obtenido es el coeficiente de fiabilidad, que puede interpretarse como coeficiente de estabilidad que también puede interpretarse como de no ambigüedad. Para ello hemos obtenido las diversas correlaciones entre

las puntuaciones antes y después en cada grupo, como expondremos en el cuadro global.

d) Método de entrenamiento de Jueces:

Como las respuestas a los ítems ESCUCHAR y COMUNICAR son respuestas abiertas, el método que se usa para su calificación es el de preparar y entrenar unos jueces para el uso de las escalas de 5 niveles y conforme a dichas escalas dar la puntuación correspondiente. La correlación interjueces que se obtiene nos sirve para un doble objetivo: por una parte como coeficiente de fiabilidad ya que indica el grado de concordancia y homogeneidad en el criterio en que están inspiradas dichas escalas. Y por otra parte como índice de validez de las mismas, ya que se está expresando una mayor o menor validez conceptual, en lo que se refiere al uso de la escala y a juicios de los calificadores.

1.2 Resultados obtenidos:

Así pues, después de explicar el procedimiento, vamos a presentar en este cuadro los resultados obtenidos según los distintos métodos que hemos empleado dejando para después un comentario más amplio del entrenameinto de jueces y los resultados obtenidos en los mismos:

Fiabilidad obtenida en las distintas variables
del Test de Destrezas Interpersonales

	Coefic. Alfa de Cronbach (N=71)	Dos mita des: Spear man-Brown (N=71)	Test - Retest (3 meses)		
			Grupo C ₁ (N=22)	Grupo C ₂ (N=11)	Grupo C ₃ (N=10)
ESCUCHAR	0.64	0.63	0.67	0.78	0.84
COMUNICAR	0.75	0.78	0.66	0.69	0.60
DISCRIM.	0.61	0.70	0.70	0.63	0.78

Todos los coeficientes son básicamente satisfactorios, a nuestro juicio, sobre todo teniendo en cuenta el escaso número de items. Sería ciertamente bajo si fueran a utilizarse estas escalas como instrumentos para tomar decisiones sobre individuos, pero este no es el caso. Para el uso que hacemos de estos instrumentos en esta investigación los consideramos suficientemente altos y a tono con lo que es normal encontrar en la literatura profesional. Resulta obvio que el mejor es el de COMUNICACIÓN: los otros dos son más bien bajos, pero como vamos a utilizarlos para comparar grupos y los grupos son más bien estables que los individuos, nos parecen aceptables. En estudios posteriores, como indicaremos más adelante, estos coeficientes podrían aumentar

incluyendo más items en las escalas.

1.3 Error típico y mejora de la fiabilidad

Todavía dentro de la fiabilidad hemos querido averiguar dos aspectos que nos puedan resultar de interés para el uso de este instrumento:

- a) El error típico.
- b) La mejora de la fiabilidad por alargamiento del test.

a) El error típico: El error típico lo hemos calculado a partir del coeficiente Alfa de Cronbach, utilizando la siguiente fórmula:

$$s_e = s \sqrt{1 - r_{11}} \quad \text{siendo:}$$

s = desviación típica
 r_{11} = coeficiente de fiabilidad.

Y los resultados han sido:

ESCUCHAR : $s_e = 3.10$

COMUNICAR : $s_e = 1.45$

DISCRIMINAR : $s_e = 3.56$

El error típico, que indica la variabilidad probable de las puntuaciones individuales, puede resultar nos de interés en el caso de que tuviéramos que tomar algún tipo de decisión individual respecto a las puntuaciones obtenidas por un sujeto determinado (por ejemplo

en tareas de orientación y para darle feedback al sujeto etc.) y obtener así una mayor precisión en la interpretación de los resultados. En todo caso, la magnitud de los errores ya se ve que, a la vista de los resultados que tenemos delante, depende de los coeficientes de fiabilidad.

b) La mejora de la fiabilidad del instrumento por alargamiento del test.

Ya indicamos anteriormente que el haber escogido cuatro items para la medición de cada una de las destrezas respondía a un criterio seguro basado en la propia observación del uso de este tipo de instrumento en parecidos cursos de entrenamiento. Y que el mismo Car-khuff concede amplia libertad para utilizar los items-estímulos que parezcan convenientes. Indudablemente todo test, a mayor número de items tiene una mayor probabilidad de que obtenga una menor fiabilidad. Pero por otra parte en este caso también hay que tener en cuenta que al tenerse que utilizar el sistema de jueces para corregir las respuestas correspondientes a las destrezas de ESCUCHAR y COMUNICAR, todo proceso se hace mucho más largo y de ahí que la variable tiempo haya de tenerse en cuenta a la hora de lograr un balance adecuado.

Por ello, aunque la fiabilidad obtenida nos parece adecuada dado el corto número de items con que cuen-

ta (cuatro por destreza) sin embargo hemos querido explorar qué pasaría si tuviera algunos items más y su posible repercusión en una mejor fiabilidad.

Para ello hemos realizado una doble exploración:

a) Por una parte tratar de averiguar qué ganancia se obtendría respecto a su fiabilidad añadiéndole un número mínimo de items, en este caso dos por destreza, para seguir contando de esa manera con la ventaja de la brevedad del test, tanto por lo que significa en su aplicación como sobre todo en la corrección por jueces entrenados.

Hemos empleado la fórmula de Spearman-Brown que es adecuada al caso y que permite saber, dado un coeficiente de fiabilidad conocido, si ampliamos la longitud del test multiplicando el número de items por un coeficiente (n) (en este caso 1.5 que sería el correspondiente a añadirle un par de items a cada destreza) permite averiguar -decimos- cuál será el nuevo índice de fiabilidad (r_n) del test ampliado:

$$r_n = \frac{n r_{11}}{1 + (n-1)r_{11}}$$

El resultado ha sido el siguiente:

Test ampliado a 6 items por destreza:

ESCUCHAR	:	Fiabilidad	0.72
COMUNICAR	:	Fiabilidad	0.81
DISCRIMINAR:		Fiabilidad	0.70

Como vemos, con solo aumentar un par de items por destreza y por ello mantener casi idéntico el criterio de brevedad del test, se logra un aumento sensiblemente importante en la fiabilidad del test al situarse todas las variables por encima de 0.70 .

b) Por otra parte hemos querido preguntarnos por la cantidad de items que exigiría ser añadidos si queremos lograr una fiabilidad mejor e incluso si nos preguntamos por la fiabilidad ideal que podía estar en torno al 0.90. Los resultados pueden ser interesantes para poder ofrecer sugerencias de cambio o mejora del instrumento siguiendo unos criterios que tenga en cuenta no sólo la ventaja de un mayor rigor (en este sentido una fiabilidad más alta) sino también los inconvenientes de una longitud mayor con respecto a obviar el cansancio en su aplicación o la complicación de su corrección .

Para ello hemos empleado la fórmula de Spearman-Brown que se utiliza cuando tenemos un índice de fiabilidad conocido (r_{11}) y queremos aumentar la fiabilidad

hasta llegar a un determinado índice más alto (r_n) aumentando el número de items:

$$n = \frac{r_n (1 - r_{11})}{r_{11} (1 - r_n)}$$

Y el resultado ha sido el siguiente:

Cuadro del número de items necesario en relación con distintos coeficientes de fiabilidad a partir del test dado:

	Fiab.: 0.75	Fiab.: 0.80	Fiab.: 0.85	Fiab.: 0.90
ESCUCHAR	6.57	8.76	12.43	19.72
COMUNICAR	4.10	6.84	7.51	12.32
DISCRIM.	7.60	12.67	14.37	22.02

Vemos por tanto que el número de items que debería tener el test en cada destreza si se quiere aumentar sensiblemente su fiabilidad y cómo ésta cambia en las tres destrezas a partir del test dado. A la vista de estos resultados se pueden hacer una serie de consideraciones que tendrían la función de recomendaciones sobre el instrumento que estamos analizando, el Test de Destrezas Interpersonales, como consecuencia de la fiabilidad obtenida y atendiendo a su posible mejora:

c) Recomendaciones para mejorar la fiabilidad:

1. Mejorar la fiabilidad con el mismo número de items: Si queremos mantener el mismo número de items por las ventajas antedichas en su aplicación y corrección mantendríamos los dos items que discriminan mejor y que son : En ESCUCHAR el 1 y el 3; en COMUNICAR el 4 y el 3; en DISCRIMINAR el 2 y el 3. Y mejoraríamos la formulación de los otros items que discriminan mejor, pero teniendo en cuenta el mantener los mismos criterios en cuanto a contexto del item , creciente dificultad, tipo de sentimiento, etc. O bien hacer una formas paralelas de los items que discriminan repitiendo el mismo contexto. Tal vez ahí gane en fiabilidad, pero pierda en cambio en lo que se refiere a variedad de los distintos contextos.

2. Mejorar la fiabilidad aumentando el número de items: Sería la otra solución. Ya hemos visto que:

a) Con solo alargar dos items, dejando el resto tal como está, la fiabilidad en los tres casos es mayor que 0.70, suficientemente buena dado el escaso número de items. Podría hacerse una combinación de lo anterior (mejorar la redacción de los dos items menos discriminativos en cada destreza) con esto (y alargar de forma que queden un total de 18 items en el instrumento. Creemos que esta medida sería práctica ya que mantendría el criterio anterior de la brevedad y gana

ría el mismo tiempo en fiabilidad.

b) La fiabilidad total supone longitud distinta en las diferentes destrezas. En efecto, y en líneas generales, y tomando como fiabilidad muy apreciable un 0.85 por ejemplo, supone añadir cuatro items más de COMUNICAR, 8 en ESCUCHAR, y 10 en DISCRIMINAR. Ese podría ser un criterio a seguir: el lograr la fiabilidad ideal de 0.85, aunque cada una de las destrezas tuviera distinta longitud y en este sentido diéramos una longitud total de un test de 34 items, frente a los 12 de que consta actualmente. Supone de hecho casi triplicar la extensión.

Otro criterio sería el lograr un instrumento funcional donde tenga cabida tanto el criterio de la mayor brevedad posible dentro de una fiabilidad mejorada y manteniendo el mismo número de items para medir cada destreza, aunque fuera la fiabilidad igualmente distinta en cada una de estas variables. Por funcionalidad mantendríamos este criterio y en este sentido recomendaríamos lo siguiente de cara a futuros usos del instrumento que ahora analizamos:

a) Alargariamos los items de ESCUCHAR hasta 8 y así lograr una fiabilidad de 0.85.

b) Igualmente alargariamos los items de COMUNICAR a 8 para obtener una fiabilidad en torno a 0.85.

c) Lo mismo haríamos con DISCRIMINAR, el hacerlo de 8 items y así obtener una fiabilidad un poco menor pero suficiente de 0.75.

Con ello duplicando el total hasta tener 24 items en vez de los 12 actuales conseguimos un instrumento con una fiabilidad bastante mejorada al pasar de entre 0.61 - 0.78 (en el caso actual) a obtener entre 0.75 - 0.85 (en el caso de cumplir esta recomendación y duplicar su longitud).

1.4. El Entrenamiento de los jueces:

1.4.1. Introducción:

El sistema de jueces entrenados para calificar las respuestas según las escalas EA (escucha atenta) y la escala para medir destrezas interpersonales de ayuda (Carkhuff, 1980)(1), se hace indispensable ya que se trata de respuestas abiertas en los casos de las destrezas ESCUCHAR y COMUNICAR.

Desde el punto de vista de la investigación, el cursillo de entrenamiento de jueces tiene que lograr 2 objetivos:

I). Por una parte una puntuación media en cada uno de los items, obtenida entre los dos jueces que corrigen cada una de las respuestas.

II). Por otra parte una correlación interjueces para poder obtener una media de la fiabilidad de las escalas y por tanto del instrumento de medida.

Este sistema de entrenamiento de jueces para utilizar determinadas escalas ha sido ampliamente usado en la historia del modelo de Carkhuff. Sobre todo ha sido utilizado para el uso de la escala de comprensión empática, tal vez la más utilizada de las escalas creadas por Carkhuff y de la que la escala para medir destrezas interpersonales es una derivación.

1.4.2. Revisión de estudios:

Así por ejemplo, Cooker y Cherchia (1976) obtuvieron una fiabilidad inter-jueces de .87 calificando estímulos escritos y de .89 calificando respuestas verbales grabadas en cintas, en entrenamiento de destrezas del modelo de Carkhuff utilizando el T.I.(2). Anthony et al. (1974) obtuvieron una fiabilidad inter-jueces de .90 utilizando también el T.I. en un programa de entrenamiento en destrezas con estudiantes de Psicología (3). También Anthony, Slowkowski y Bendix obtuvieron la misma fiabilidad inter-jueces de .90, esta vez preparando consejeros en el campo de la rehabilitación física (4). Roach (1976) obtuvo una fiabilidad inter-jueces de .83 en el entrenamiento usado para comparar la eficacia de dos modelos diferentes, el de Carkhuff y el de Ivey con futuros consejeros educativos (5). Hume utilizando el HRAS obtuvo una fiabilidad inter-jueces de .82 en el entrenamiento de destrezas interpersonales (6). Donahue (1977) utilizando también el HRAS obtuvo una fiabilidad

inter-jueces de .93 en el entrenamiento de destrezas comunicativas (7). Cissna (1975) obtuvo dos coeficientes de correlación inter-jueces de .88 (empatía), .70 (respeto), .82 (congruencia) y .81 (autorevelación) entrenando en las actitudes facilitadoras de Carkhuff (8). Smith utilizando tres jueces para calificar respuestas del HRAS en entrenamiento de consejeros obtuvo una fiabilidad media de .87 (9). Finalmente Cash y Vellena (1979) recientemente utilizó el HRAS en la comparación de los dos modelos evolucionados de Carkhuff y obtuvo una fiabilidad inter-jueces de .91 (10).

Vemos pues que en estos estudios se obtienen fiabilidades inter-jueces que están entre los .80-.90 y que respaldan de esa forma las escalas que han sido utilizadas.

1.4.3. La elección de sujetos :

Fueron seleccionados para este entrenamiento 3 sujetos, estudiantes de 4º curso de Psicología en la Universidad Comillas y que asistieron por tanto a todo el entrenamiento del grupo experimental. Pero no pertenecieron a la muestra de este grupo que ha servido para la investigación, porque así lo juzgamos oportuno, de forma que su influencia sobre la media del grupo, debido al entrenamiento extra que recibían, no resultara un e-

lemento demasiado determinante de los resultados finales del grupo. Por ello no se les tuvo en cuenta y sus respuestas fueron separadas de la muestra.

En los diversos estudios que se han hecho y en los que han intervenido jueces se constata que, aunque teóricamente esta preparación se puede ofrecer a cualquiera, con todo conviene seleccionar aquellos que por su experiencia psicológica, su motivación o su habilidad, ofrecen mejores garantías para el desempeño de su función. Es habitual en estos estudios coger sujetos que están en los últimos cursos de la carrera, que ya han sido graduados recientemente o que ya llevan un cierto tiempo de experiencia profesional. Al elegir a sujetos que con 4 años de estudios de Psicología, creímos cumplir con las garantías mínimas de éxito que no las encontramos, por ejemplo en los sujetos del grupo de control, que acaban de comenzar la carrera. Por ello preferimos perderlos de la muestra, ya que era una garantía recibir el entrenamiento normal de su grupo y además este entrenamiento específico para familiarizarse con los ítems y con las escalas de calificación.

1.4.4. Objetivos y procedimiento del cursillo:

El cursillo de entrenamiento totalizó un tiempo de 20 horas en régimen intensivo. Los objetivos a cubrir eran:

- a) Familiarizarse con la escala de Escucha Atenta.

- b) Familiarizarse con la escala de medida de las destrezas interpersonales.

Para ello se procedió a distribuir el entrenamiento en dos partes: la primera centrándose en la ver tiente de la destreza de escuchar y la segunda en la destreza de comunicar. Antes del cursillo, y a la vez que todo el grupo experimental, habían completado el Test de Destrezas Interpersonales.

El procedimiento del cursillo cubrió las siguien tes fases:

1). Explicación de los conceptos fundamentales del modelo de Carkhuff, específicamente los que estaban implícitos en las destrezas que se tenían que cali ficar.

2). Estudio por separado de las dos destrezas.

3). Ejemplos tomados de los mismos sujetos que participaban en el entrenamiento, comentario y califica ción correspondiente.

4). Confección del inventario de las posibles respuestas ante cada uno de los items y su correspon diente calificación.

5). Discusión de respuestas al test tomadas de grupos a los que se había aplicado precisamente para contar con abundante material de respuestas y no tener que utilizar de esa manera en este tipo de experimen-

tal y control.

6). Calificación individual de 10 Test de Destrezas, correspondientes a la muestra (mezclados los grupos experimental y de control) y obtención de la correlación como medida tentativa.

Este proceso se siguió metodológicamente para la discusión y calificación de cada una de las destrezas. Pronto se constató que el uso de las escalas no es difícil, pero se requiere un comentar los ejemplos una y otra vez para poder prevenir y reducir las ambigüedades de la calificación en aspectos que no son fácilmente clasificables.

Uno de los puntos que centraron más la discusión surgió en torno a la clasificación de los sentimientos (atendiendo a su categoría y a su intensidad). Este siempre aparece como un problema arduo ya que al ser estímulos escritos faltan los datos que proporcionaría el paralenguaje (tono, ritmo, cadencia) así como la cara y otros gestos para poder comprender más exactamente el sentimiento que la otra persona está experimentando. Por otra parte hay siempre una gama amplia de sentimientos y palabras o adjetivos correspondientes que los pueden reflejar y en ese sentido se insistió en el uso de alternativas y sinónimos procurando centrar más el problema en el estado afectivo que tiene cierta intensidad

emocional (muy intensa, medianamente intensa, normal, etc.) que en subrayar que sólo una palabra o un adjetivo fuera la solución correcta para comunicar la respuesta más efectiva ante cada ítem.

Otro punto que también consumió cierto tiempo en su discusión fue el referente al nivel 3.5 y 4.0 etc. en las escalas, cuando ya se pasa a personalizar el significado. Se constató la dificultad y por otra parte la importancia que tiene para cualquier orientación más directiva el hacer el puente entre una dimensión de respuesta que pone en el exterior la causalidad de lo que está pasando al otro y una dimensión que implica más a la persona hasta descubrir el posible déficit que tiene en relación con lo que está ocurriendo así como su responsabilidad personal. Fue este uno de los puntos que más costó aclarar con ejemplos.

Pero en general el sentimiento que prevaleció durante el cursillo de entrenamiento era de subrayar la claridad de los componentes descritos por Carkhuff para cada uno de los niveles y por otra parte al darse medios niveles en el caso de la escala de medida de las destrezas interpersonales, resulta la calificación más matizada. A su comprensión ayudó más un estudio más en profundidad de los mismos ejemplos ofrecidos y calificados por Carkhuff.

1.4.5. Acuerdos alcanzados en la calificación:

Como consecuencia de esta discusión de ejemplos, se alcanzó diversos acuerdos en cómo interpretar las calificaciones dudosas. Estos acuerdos fueron escritos para que constaran para todos por igual y son los siguientes:

a) Las respuestas deben ser calificadas tal como está la sentencia explícitamente escrita. En este sentido parece inapropiado el discutir intencionalidades o presupuestos que podrían estar debajo de lo que ahí se dice.

b) Cuando se encuentran respuestas muy largas en las que se detectan diversos temas, los jueces tienen que tratar de identificar el tema que parece más nuclear o central. Los temas secundarios necesitan añadir o quitar significativamente del tema central, para que puedan ser tomados en cuenta a la hora de calificarlos.

c) El dar consejos debe ser calificado normalmente con 1.5 . En cambio una calificación de 2.0 parecería más aceptable cuando el consejo es dado en el contexto de un mínimo reflejo y respuesta al contenido. Y un consejo también puede ser clasificado con 1.0 cuando aparece muy fuera del contexto y sin tener que ver con la situación.

d) Una calificación de 2.5 parece apropiada cuando la respuesta al sentimiento principal experimenta

tado es buena pero no acaba de ser del todo precisa para merecer un 3.0 .

e) Aquellas respuestas que no siguen las instrucciones que se han dado al principio del test, deben ser clasificadas con un 1.0 . En estas circunstancias nunca se podrá alcanzar una puntuación mayor de 1.5 a menos que se encuentre en la respuesta un seguir fundamentalmente estas instrucciones.

f) Las respuestas que sean formuladas como preguntas , deben ser clasificadas con 1.0 y 1.5 a menos que en esta forma de preguntar esté implícito un reflejo del sentimiento experimentado.

g) Acuerdos con la persona tales como "estoy de acuerdo", "eso parece normal o correcto", etc. no debe calificarse con más de 1.5 si es que aparece así de escueto.

1.4.6. Fiabilidad inter-jueces:

Cada respuesta era clasificada por 2 jueces de forma independiente. Este parece el método que ofrece mayor fiabilidad, aunque en algunos estudios aparecen los dos jueces discutiendo entre ellos y calificando la respuesta de común acuerdo. Pero ese no fue nuestro caso, sino que quisimos seguir a la mayoría de los estudios que han adoptado este otro sistema.

La puntuación media obtenida entre ambos jueces era la que se consideraba como resultado final de cada item.

Durante el mismo cursillo de entrenamiento y como prueba final se seleccionaron aleatoriamente 10 respuestas de ESCUCHAR y 10 respuestas de COMUNICAR para obtener la correspondiente fiabilidad y lograr de esta manera un primer dato de estos instrumentos tal como eran usados por nosotros. Tanto en escuchar como en comunicar se obtuvo una primera fiabilidad que iba desde 0.73 hasta 0.88. La discusión posterior de cada uno de los items y las respuestas correspondientes exponiendo cada uno de los jueces su puntuación y las razones que había tenido para ello se verificó como muy positiva e importante de forma que con ella se dió por finalizado el cursillo.

Antes de partir se distribuyó aleatoriamente el material para ser calificado así como las hojas de registro de datos, de forma que tuvieran que entregarse al instructor para que un juez no tuviera conocimiento de la puntuación de otro juez. El instructor fue también el vehículo para intercambio de material y entregar de unos a otros las respuestas ya calificadas por un juez que tenía que calificar el otro.

Así se obtuvieron correlaciones de Pearson entre

cada par de jueces (les llamaremos A, B, y C) en cada una de las destrezas (ESCUCHAR y COMUNICAR).

Los resultados y consiguiente coeficiente de fiabilidad fueron obtenidos tanto en el pre-test como en el post-test y fueron los siguientes:

Fiabilidad inter-jueces en el uso
de las escalas de ESCUCHAR y de me-
dida de destrezas Interpersonales:

Cuadro 1: Correlaciones Pre-test

	A y B	B y C	A y C
ESCUCHAR	0.96	0.96	0.98
COMUNICAR	0.93	0.90	0.96

Cuadro 2: Correlaciones Post-test

	A y B	B y C	A y C
ESCUCHAR	0.90	0.87	0.81
COMUNICAR	0.93	0.93	0.97

Como vemos por los resultados, la discusión de las respuestas corregidas al final del cursillo hizo mejorar notablemente la fiabilidad de los jueces que corrigieron de forma independiente, hasta situarse en unos coeficientes muy satisfactorios. En conjunto en

los 12 coeficientes obtenidos vemos que todos menos dos están por encima de 0.90, lo cual las sitúa como conjunto en un resultado un poco más alto y favorable que los coeficientes de fiabilidad de los estudios a los que hemos aludido anteriormente. Se puede observar también que es un poco mejor en el pre-test, debido posiblemente a que se calificaron las respuestas recién acabado el cursillo y por tanto bajo el influjo del aprendizaje reciente. Sin embargo al cabo de tres meses de corregir el post-test siguen siendo igualmente altas situándose como media en torno al 0.90 para ambas escalas. Más adelante cuando veamos los resultados del estudio de seguimiento, volveremos a dar la fiabilidad que han obtenido los mismos jueces al cabo de 6 meses.

En resumen, podemos concluir que este cursillo de entrenamiento de jueces aparece como un elemento imprescindible en la metodología de esta investigación, ya que proporciona unas puntuaciones medias más ponderadas que si fueran calificadas por una sola persona y por otra parte nos da datos para juzgar la fiabilidad de las escalas de medida. En nuestro caso esta fiabilidad puede considerarse como muy satisfactoria al situarse en torno al 0.90 y repercute así en beneficio del instrumento que estamos analizando y más globalmente del cursillo de entrenamiento cuya evaluación hemos emprendido.

2. Validez :

La validez tiene menos importancia el verificarla porque los estudios previos la prueban suficientemente, sobre todo los de Hefelee y Hurst (1972)(11), Carkhuff (1974)(12), Anthony, Gormally y Miller (1974)(13), Donahue (1977)(16), Valle (1978)(17), Hume (1977)(18), Keeling (1978)(19), Anthony y Drasgow (1978)(20) y Qash y Vellema (1979)(21).

Los items son muy parecidos y responden a la medición de lo que miden las escalas originales estudiadas previamente. Más discutible era la fiabilidad en una nueva versión y en un nuevo idioma y era esto lo que teníamos más interés en verificar y asegurar a unos niveles mínimos.

Con todo, hemos querido aportar algunos elementos a la validez de nuestra propia versión, verificando también algunas hipótesis que creemos ayudan a clarificar el instrumento.

Esta validez la justificaremos pues de diversas formas:

2.1. Validez aparente :

Parece bastante clara en este caso. Por una parte es un instrumento tomado del mismo autor, Carkhuff, que ha creado la teoría y ha hecho operativos los concep

tos y teoría de una forma directa. Por tanto ahí no se intenta medir variables indirectas, sino el entrenamiento de una serie de destrezas entre las que están la capacidad de escuchar atentamente, la de comunicar respuestas efectivas y la de discriminar aquellas más efectivas de las menos efectivas. Responde por tanto a juicio de los expertos a lo que se pretende medir. En este sentido hemos tenido interés en adaptarlo de lo que el mismo Carkhuff propone y no inventar un instrumento nuevo ni diferente del utilizado por el autor del modelo. Habría pues una validez aparente basada en la misma autoridad de los expertos, de Carkhuff y sus asociados, en relación con el criterio o punto de partida que hubo.

Por otra parte también parece darse una validez aparente respecto a los sujetos que leen y responden a los diversos estímulos del test. Porque tanto en las instrucciones como en los items aparecen con claridad que se trata de escuchar con atención y retener y repetir el núcleo fundamental en el caso de la destreza de escuchar; que se trata de leer diversos estímulos y dar la mejor respuesta de ayuda en el caso de comunicar y que se trata de leer otros estímulos y establecer una jerarquía en las diversas respuestas que se dan, en el caso de la destreza de discriminar. Con lo que parece claro que el instrumento, a los ojos de los que lo leen, consta de u-

nas instrucciones y de unos items dirigidos directamente a medir estas tres destrezas.

Finalmente creemos muy importante dentro de este aspecto de la validez aparente y lógica, recoger aquí de nuevo lo que dijimos hablando de la fiabilidad obtenida en el cursillo de entrenamiento de los jueces que calificaron las respuestas de escuchar y comunicar. Las altas correlaciones que se obtuvieron que las escalas que se han utilizado para calificar estas respuestas, la esca la de escuchar y la de destrezas interpersonales, son instrumentos fiables y válidos, ya que se ha dado un acuerdo importante entre los jueces que las han utiliza do, acuerdo que expresaría en este caso la validez fa cial que tiene que ver con la descripción de los diver sos componentes de la escala. En este caso nos situamos en la misma línea de otros estudios, por ejemplo el de Hume que al presentar una alta fiabilidad inter-jueces señala también el soporte que adquiere con ella la vali dez facial del instrumento (22).

Se muestra por tanto un acuerdo fundamental en la gradación representada por los diversos niveles y la descripción de cada uno de ellos. El haber mostrado tan alto acuerdo en la corrección es importante por eso no solo para la fiabilidad sino también porque confirma la validez lógica de las escalas, instrumentos impor-

tantes para poder obtener las puntuaciones correspondientes a las destrezas que pretenden medir. No dudamos el que estamos comprobando, lo que queremos comprobar y no otra cosa.

2.2. Contraste de grupos conocidos:

Nos estamos moviendo, en el trabajo que realizamos, en la amplia área de las relaciones interpersonales y de la comunicación. Constatamos que estas destrezas y este entrenamiento tienen que ver tanto con una orientación profesional de la relación de ayuda, como la que se da entre cualquier psicólogo y su cliente, como en cualquier tipo de interacción donde unas personas se relacionan de forma que buscan ser ayudados y apoyados por amigos, profesores, educadores, etc. y en general por aquellos que en un momento dado les pueden "hacer bien" de cualquier manera que lo definamos. En una palabra, que estas destrezas tienen que ver tanto con la comunicación más oficial y estrictamente terapéutica (llamada así porque tiene lugar en ese contexto y con unos roles definidos) como con aquella otra que siendo una comunicación "normal" (sin roles ni contexto específicamente definidos) puede convertirse en terapéutica por el resultado que produce.

En este sentido pensamos que puede haber grupos

más sensibilizados; que hayan participado en cursillos o en lecturas, que hayan sido más expuestos a los diversos aspectos de las relaciones interpersonales tanto en lo teórico como en lo práctico y otros grupos que no hayan tenido ocasión de esa sensibilización teórico-práctica en este campo en el que nos movemos. Y que en virtud de esta diferente realidad podemos presumiblemente mostrar diferentes expectativas respecto a un posible rendimiento de estas destrezas tal como aparecen medidas por este instrumento antes de cualquier cursillo de entrenamiento más específico.

Por eso hemos pensado que otra forma de validar este instrumento será comparar dos grupos que aparezcan el uno como más sensibilizado en el campo de las relaciones interpersonales, de forma "globalmente entendidas" y el otro grupo menos sensibilizado e instruido en ese mismo campo". Si contrastásemos las medidas que obtenemos ambos grupos antes de iniciar cualquier tipo de cursillo, podemos presentar una sencilla hipótesis que de verificarse verificaría el instrumento y sería que se puede esperar que el grupo sensibilizado obtenga alguna diferencia significativa respecto al grupo menos sensibilizado e instruido en alguna de las destrezas debido precisamente a su mejor preparación en sentido amplio, preparación que incluye aspectos teóricos y prácticos.

Cuando nos referimos a "más sensibilización e instrucción" entendemos que se refiere a todos aquellos aspectos que han contribuido a que el grupo pueda dar mejores respuestas que otro grupo que no ha obtenido esas mismas posibilidades tanto en un nivel más amplio como de forma más específica. Así, por ejemplo, incluirán aspectos tales como cursos de psicología que han tenido que ver con las relaciones interpersonales en general o con técnicas más específicas que tienen relación con estas destrezas en particular, tales como las de orientación rogeriana; ejercicios de sensibilización a la comunicación interpersonal; lecturas sobre estos temas; posibilidades de prácticas supervisadas, algún tipo de dinámica de grupos, etc. . Pasando a describir desde este punto de vista los grupos contrastados, observamos los siguientes aspectos:

i) El grupo experimental está formado por 28 sujetos, todos ellos cursando en este momento 4º de Psicología en la Universidad Comillas, Madrid. Desde este punto de vista les consideramos de "más sensibilización e instrucción" en este campo de la comunicación y las relaciones interpersonales. La razón es que han estado estudiando cuatro cursos de psicología con sus diversas asignaturas y, más en concreto en la asignatura de Psicología social, han pasado por diversos ejercicios prácti-

cos y ^{de} sensibilización a la percepción y comunicación interpersonal. Además todos ellos siguieron un curso de un semestre sobre la teoría y práctica de la relación de ayuda en Carl Rogers. También todos ellos, al final del primer curso, tuvieron un cursillo especial de comunicación y mejora de las relaciones en el grupo. Algunos han asistido a un curso intensivo de dinámica de Grupo en el Escorial, organizado por el Instituto de Interacción y dinámica personal de Madrid. En este mismo Instituto han cursado algunos de ellos cursillos de fin de semana sobre técnicas gestálticas. Todos estos datos están recogidos de la información dada por ellos cuando se les preguntó por la preparación anterior a este curso de entrenamiento en destrezas interpersonales en este campo. Por todo ello les consideramos como un grupo que ya de entrada podría obtener mejores puntuaciones que los grupos de control por esta preparación teórico-práctica en este campo y en general por los diversos estímulos recibidos durante cuatro cursos de Psicología en materias que pueden tener que ver con esta de las relaciones interpersonales o de la relación de ayuda.

ii) El grupo de control 1 está formado por 22 sujetos, estudiantes de 1º de Psicología en la misma Universidad Comillas. No han cursado ni la asignatura de Psicología Social, ni han hecho tampoco el curso

sobre la teoría y práctica de Carl Rogers. Tampoco han tenido ningún cursillo en la Facultad por lo que se refiere a comunicación o relaciones humanas. Ninguno de ellos afirma haber asistido a algún curso intensivo de Dinámica de Grupos o a algún tipo de seminario intensivo de fin de semana sobre aspectos relacionados con este campo. En este sentido los consideramos como un grupo de "menos insensibilización e instrucción" en este campo de las relaciones interpersonales, entendidas estas de forma amplia y como preparación global para un modelo más específico como puede ser el de Carkhuff.

iii) El grupo de control 2 está formado por 11 sujetos estudiantes de 3º de Teología en el Estudio Teológico del Seminario de Madrid. En su carrera, y dentro de los dos primeros años destinados a estudios más filosóficos, afirman haber cursado una asignatura de un semestre llamada Psicología General, que suponía una iniciación básica a la Historia de la Psicología y a cuestiones importantes de la Psicología de hoy y afirman estar cursando, en el momento de la aplicación del test, otra asignatura también de un semestre llamada Psicología de la Religión. Ninguno de ellos ha asistido a ningún cursillo intensivo de dinámica de grupos, tampoco conocen la teoría y práctica de Rogers de primera mano, sino por referencias en clase a propósito de otras cosas y el único tipo de sensibilización en

relaciones humanas, afirman haberlo recibido en relación con cursillos destinados a problemas pastorales con la adolescencia. Han tenido pues muy poco acceso a aspectos teóricos de las relaciones interpersonales y los aspectos prácticos que subrayaban se refieren al contexto pastoral en el que están insertos. Desde nuestro punto de vista pues, creemos que se les puede considerar como otro segundo grupo "menos sensibilizado e instruido" en aspectos teórico-prácticos de la relación interpersonal. Al menos en comparación con el grupo experimental, al que nos hemos referido más arriba.

A estos tres grupos se les aplicó el Test de Destrezas interpersonales en el mismo tiempo, el mes de Marzo de 1981. La hipótesis y verificación que pretendíamos llevar a cabo es hasta qué punto se daban diferencias significativas entre el llamado "grupo más sensibilizado e instruido" en relaciones interpersonales entendidas de forma amplia tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos y cada uno de los otros dos grupos considerados como "menos sensibilizados e instruidos" en este mismo campo, división hecha atendiendo a lo que los mismos sujetos han manifestado de lo que constituye su formación previa en este campo. Pensamos que según eso se tienen que dar algunas diferencias significativas ya como punto de partida, aunque ninguno de ellos haya

estado sometido a un entrenamiento más específico como es el presentado por Carkhuff. Y que si eso se refleja de alguna manera, servirá para reforzar la validez de nuestro instrumento ya que se desprendería que los que tienen mejor preparación en este campo obtienen puntuaciones más altas de entrada aunque conozcan más concretamente los conceptos y las escalas que maneja Carkhuff.

Para ello, obtuvimos las puntuaciones medias y típicas pre-test y utilizamos la siguiente fórmula para el contraste de medias de muestras pequeñas e independientes:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{N_1 s_1^2 + N_2 s_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Puntuaciones medias y típicas en el pre-test de los 3 grupos citados:

	ESCUCHAR		COMUNICAR		DISCRIMINAR	
	X	SD	X	SD	X	SD
Grupo Exp. (N=28)	20.17	5.00	14.96	3.09	23.78	5.97
Grupo Control 1 (N=22)	19.09	4.83	11.27	1.37	23.5	5.25
Grupo Control 2 (N=11)	16.90	4.64	10.88	2.88	30	4.91

Contraste de medias entre ambos

grupos :

	ESCUCHAR	COMUNICAR	DISCRIMINAR
Grupo E Grupo C ₁	t=0.8119	t=5.10 ⁺⁺⁺	t = 0.17
Grupo E Grupo C ₂	t=2.30 ⁺	t=5.07 ⁺⁺⁺	t=2.44 ⁺

Nivel de significación :

+++ = 0.001

++ = 0.01

+ = 0.05

Como vemos en el último cuadro, la hipótesis se verifica claramente en la destreza de Comunicar, ya que en el contraste de medias entre el grupo experimental (o "más sensibilizado e instruido") y cada uno de los grupos de control (o "menos sensibilizado e instruido") se obtiene en ambos casos t significativa a un nivel de 0.001. Lo cual quiere decir que en el punto de partida ambos grupos son diferentes en lo que respecta a las destrezas medidas por el instrumento, diferencias que pueden ser explicadas por los aspectos referidos anteriormente, debidas en este caso a la distinta preparación teórico-práctica con la que los distintos grupos

accedieron a la prueba. En las otras destrezas, Escuchar y Discriminar, aparece claro en el contraste con el grupo de control 2 pero no en relación con el grupo de control 1. Con lo cual creemos que la verificación es más débil, aunque en el primer caso se confirmen las diferencias significativas en ambas destrezas, con un nivel de significación de 0.05. En conclusión pues, podemos decir que la validez del instrumento aparece más clara en lo que respecta a la destreza de comunicar, ya que se confirma la hipótesis prevista con ambos grupos de control y aparece más débil en lo que respecta a los otros dos componentes al haberse verificado en solo 1 de los grupos. En todo caso queremos ser cautos en lo que a generalización se refiere, dada la magnitud de la muestra usada. Pero al menos se ve por aquí un campo para confirmar esta validez en futuras investigaciones.

2.3. Correlación con otras variables:

Finalmente, como última prueba de validación del Test de Destrezas Interpersonales, quisimos establecer correlaciones con determinadas variables que pudieran estar presuntamente relacionadas. Para ello escogimos la escala Firo - B de Schutz, el cuestionario del clima del grupo de Pffeifer, la escala de autoestima de Cooper-Smith y el cuestionario post-focusing de Vanden

bos.

Hemos dedicado un extenso capítulo a exponer la metodología y los presupuestos que hemos tenido en cuenta a la hora de establecer esta relación entre las destrezas y estas otras variables, así como los resultados obtenidos. Nos remitimos pues a dicho capítulo posterior, que nos ha parecido mejor situarlo como una segunda parte, después de tratar todo lo referente al Test de Destrezas interpersonales y los cambios medidos por él.

Pero queremos incluir ya aquí una conclusión que nos parece importante desde el punto de vista de la validación de la que hablamos. En efecto, la presunción que teníamos es que en lo referente a las necesidades de las relaciones interpersonales que se satisfacen en cualquier tipo de relación interpersonal o grupal, pensábamos que la variable "Afecto" sería la que tendría más que ver con una o con todas las destrezas interpersonales. La razón es que, tal como la describe el mismo Schutz, tanto el afecto expresado como el afecto deseado son conductas referentes a la calidez afectiva, la empatía, la cercanía, etc.. Y, como contenido, distintas a la variable inclusión (dentro o fuera del grupo) o control (poder como dominancia o sumisión). Pensábamos pues que si las destrezas, especialmente las de ESCUCHAR y COMUNICAR, tratan de hacer operativa esta e-

fectividad en las relaciones interpersonales, una mejor capacidad en las mismas tendría más que ver con esta variable "Afecto" que con cualquier otra variable medida por el FIRO-B. En resumidas cuentas, escuchar y comunicar respuestas intercambiables con otras personas supone manifestar una forma de afecto, de interés y de respeto por ellas. Y eso tendría que tener su correlato de alguna forma en que obtuvieran correlaciones más altas entre ambas variables, como expresión de que las personas que son más diestras en escuchar y comunicar con efectividad, de alguna forma aparecen también más sensibilizadas al valor afectivo y lo muestran en conductas que lo desean o lo expresan.

Con este planteamiento estudiamos los datos del pre-test de la muestra total y las correlaciones que se obtuvieron nos llevaron a las siguientes conclusiones:

a) Que se daba una correlación positiva entre Comunicar y el Afecto-Expresado de 0.23 ($p < 0.05$)

b) Que se daba una correlación positiva entre Comunicar y el Afecto-Deseado de 0.27 ($p < 0.05$).

c) Que estas correlaciones eran las únicas significativas entre las destrezas y las variables medidas por el FIRO-B de Schutz, siendo por lo mismo las más altas.

En conclusión, la investigación confirmaba la pre

sunción que teníamos y que quisimos verificar, y demostraba que , aunque no fuera muy alta, pero sí se da una correlación significativa entre las destrezas de Comunicar por una parte y el Afecto tanto el expresado como el deseado por otra.

Se puede pues tomar como una confirmación de la validación de esta destreza y constructo con la variable "Afectó" medida por el FIRO-B de Schutz antes de que tenga lugar cualquier entrenamiento. La forma con que ha sido hecha operativa la destreza de Comunicar, que en su nivel 3.0 supone intercambios de contenidos y de sentimientos con la otra persona, eso tiene que ver con el clima afectivo donde se expresa ese afecto o cerca o donde se quiere recibir, y por ello las personas que puntúan alto en un aspecto, tienden a puntuar alto también en el otro. Por lo que ambos constructos están relacionados, como habíamos previsto.

En Resumen, y con referencia a todo este apartado de la validez, esta la consideramos ampliamente probada en estudios experimentales hechos con instrumentos prácticamente idénticos y de los que se deriva el nuestro. Por otra parte la validez facial también parece clara a juicio nuestro y de los que han colaborado en esta investigación (jueces). En este caso esto ha sido más sencillo que en otro tipo de variables, porque se trata bá-

sicamente de conductas observadas y no del más habitual cuestionario de opiniones o actitudes cuya relación con la variable medida puede estar más confusa en principio. Además, hemos presentado una cierta evidencia experimental basada en el con raste de grupos conocidos y en la relación con la variable "Afecto" del FIRO-B de Schutz , evidencia que -obviamente- no cierra el capítulo de la validación, pero sí nos da una razonable seguridad.

300

NOTAS del Capítulo 5

NOTAS :

1. La escala para medir destrezas interpersonales de ayuda ha sido tomada de : Carkhuff, R.R., Pierce, R.M., The Art of Helping IV: Trainer's Guide, Amherst, H.R.D. Press, 1980, pag. 190. La escala para medir Escucha Atenta es la utilizada por el Center for Human Relations, AIC, Massachusetts, en sus programas de entrenamiento, no publicada hasta ahora.
2. Cooker P.G., Cherchia, P.J., Effects of Communication skills training on high school students's ability to function as peer group facilitators, Journal of Counseling Psychology, 1976, 23, 464-467.
3. Anthony W.A., Gormally J., Miller H., Prediction of Human Relations training outcome by traditional and nontraditional indices, Counselor Education and Supervision, Dec. 1974, 105-111.
4. Anthony W.A., Slowskowski, Bendix L., Developing the specific skills and knowledge of the rehabilitation counselor, Rehabilitation Counselor Bulletin, March 1976, 458-462.
5. Roach, W.L., A comparative study of two models of communication skills training, Tesis Doctoral, The University of Mississippi, 1976, pag. 39.
6. Hume, K.R., The effects of training in Human Relations and program development skills on the staff of a State Psychiatric Hospital, Tesis Doctoral, Boston University Sargent College of Allied Health Professions, 1977, pag. 54.
7. Donahue, M.J., Peer counseling for police officers: A program for skills development and personal growth, Tesis Doctoral, Boston University, School of Education 1977, pag. 57.

8. Cissna, K.N., Facilitative communication and interpersonal relationships. An empirical test of a theory of interpersonal communication. Tesis Doctoral, University of Denver, Graduate School of Arts and Sciences, July 1975, pag. 58.
9. Smith D.W., A survey of the helping skills of the student personnel staff and other community members at Trenton State College, Tesis Doctoral, University of Massachusetts, 1974, pag. 69.
10. Cash R.W., Vellema, C.K., Conceptual versus competency approach in Human Relations training programs, The Personnel and Guidance Journal , October, 1979, pag. 92.
11. Hefele T., Hurst M., Interpersonal skill measurement: precision, validity and utility, The Counseling Psychologist, vol 3, n. 3, 1972, 62-70.
12. Carkhuff, R.R., Cry Twice, H.R.D. Press, Amherst 1974, pag. 32-54.

Este trabajo, que fue la aplicación del modelo básico en el cambio de orientación del tratamiento y desarrollo de los recursos humanos de un ~~un~~correccional juvenil, es probablemente la mejor validación del instrumento que estamos analizando, al haberse obtenido cambios significativos en diferentes destrezas entre los que destacan los cambios físicos, emocionales e intelectuales, y haberse operado una profunda transformación en este centro hasta llegar a cambiar completamente su orientación :de un estilo de correccional clásico a un sitio donde se crearon numerosos programas de desarrollo humano de los internos, y cuya transformación afectó tanto a los sujetos como al staff y administración, como consecuencia de la aplicación del modelo y su desarrollo en diferentes vertientes.

13. Anthony W.A., Gormally J., Miller H., op. cit. nota 4

14. Anthony W.A., Slowkowski T.L., Bendix L., op. cit.n.4.
15. Brown L.N., The effects of an interpersonal skills training program for reach to recovery volunteers on the rehabilitation of masectomy patients , Tesis Doctoral, Boston University, 1977.
16. Donahue, op. cit. n.7.
17. Valle, S.K. The effects of training in Human Relations, problem solving and program development skills as compared to traditional methods for alcoholism workers, Tesis Doctoral, Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1978.
18. Hume, op. cit. nota 6.
19. Keeling, T.A., An evaluation of the significance of the interpersonal communication skills training of correctional officers, Tesis Doctoral, Walden University August 1978.
20. Anthony W., Drasgow J., A human technology ofor Human Resource Development, The Counseling Psychologist, 7, n.3, 1978, 58-65.
21. Cash, R.W., Vellema C.K., op. cit. nota 10
22. Hume, op. cit. not. 6, pag. 55.

304

Capítulo 6

Descripción de la muestra

1. Introducción
2. Modo de reclutamiento y composición
del grupo Experimental
3. Edad y Sexo
4. El grupo de Control

205

1. Introducción

En este capítulo vamos a describir la muestra que constituyó el grupo de sujetos con los que realizamos el experimento así como el modo de su reclutamiento.

A la hora de decidir el tipo de muestra que necesitábamos, dos criterios parecían sobresalir y orientar esta elección :

- a) Ser una muestra pequeña
- b) Estar constituida por futuros psicólogos
- a) Ser una muestra pequeña:

Preferimos realizar el entrenamiento con una muestra pequeña (considerada como tal con menos de 30 sujetos) por varias razones:

En primer lugar por seguir la recomendación de Carkhuff (1981) que recientemente, en la última edición del manual del instructor (Trainer's Manual), dice que su experiencia le lleva a afirmar que el número ideal de sujetos por grupo de entrenamiento es en torno a 20 si hay un sólo instructor, como en este caso. Y que ciertamente para grupos compuestos por 35-40 sujetos se necesitan o un instructor más un ayudante cualificado o dos instructores. Subraya Carkhuff la importancia que tiene el conservar esta proporción de sujetos por instructor por la dificultad que tiene cualquier programa de destrezas interpersonales para conseguir sus objetivos si no se provee con la suficiente dirección y feedback a cada uno de los sujetos y un número mayor haría peligrar esta asistencia personalizada a los mismos.(1)

A eso se añade también el que en nuestra experiencia de cursos similares en USA hemos visto que el número

de sujetos en dichos cursos estaba normalmente situado entre los 15-25 sujetos, y en todo caso nunca vimos grupos más numerosos que pasaran de 30 sujetos, por la misma dificultad de encontrar instructores competentes para un grupo más amplio.

También nos ha orientado la revisión de los estudios que a partir de 1974 se han realizado sobre plantamientos similares al que queremos establecer aquí, y que como veremos en un cuadro posterior, se han realizado mayoritariamente sobre muestras pequeñas.

Finalmente pensamos que considerando que este tipo de entrenamiento tenía lugar por primera vez con muestras españolas con objeto de poder llegar a unas conclusiones sobre el instrumento de medida utilizado, habría que extremar las precauciones y la posibilidad de una atención más personalizada tanto al grupo como a cada uno de sus componentes y en ese sentido tendrá que ser necesariamente un grupo reducido como el que ha servido de base para nuestra investigación.

b) Estar constituida por futuros psicólogos:

También fue este un punto de particular interés en nuestro objetivo. En primer lugar porque la mayoría de las muestras con que se ha realizado este tipo de entrenamiento en USA ha comprendido fundamental-

mente estudiantes o graduados en Psicología Clínica, Psicología educativa y Connseling etc. . La razón ha sido el mejorar su preparación como futuros profesionales del campo de las relaciones interpersonales o el dotarlos con instrumentos más válidos ya en el campo de su ejercicio profesional en la relación de ayuda.

El querer hacer nuestra investigación en el mismo ámbito académico de la mayoría de las muestras americanas y especialmente el poder contar de instrumentos y metodología más eficaz para la formación de psicólogos en relaciones interpersonales, ambas han sido las razones que nos han inclinado por esta muestra de estudiantes de Psicología. En efecto, pensamos que cada vez más la formación del personal de ayuda, entre el cual los psicólogos ocupan un puesto central irá girando de forma creciente no sólo a un aprendizaje didáctico construido sobre teorías de personalidad o sobre modelos teóricos solamente, sino facilitándoles un aprendizaje experiencial al tener ellos la posibilidad de ser sujetos y agentes del propio cambio. Pensamos que la metodología, contenido y resultados obtenidos por el modelo básico de Carkhuff pueden ser de gran ayuda para preparar este personal y mejorar así sus destrezas para la comunicación por el uso que pueden hacer de ella para las relaciones interpersonales en general y la relación de a

yuda en particular.

Por todo ello optamos por dirigir nuestro entrenamiento a estudiantes de Psicología y ofrecerlo en el marco académico de su preparación profesional. No por ello descartamos que este entrenamiento pueda ser ofrecido y resultar igualmente válido en el marco de otras relaciones interpersonales o de preparación de personal mejor adiestrado para mejorar estos niveles de comunicación, tal como educadores, padres, asistentes sociales, personal psiquiátrico paraprofesional etc.. Creemos, con Carkhuff, que los condicionamientos que hacen mejorable cualquier relación interpersonal no están circumscritos al campo de la relación de ayuda profesional y en ese sentido se dan en cualquier tipo de relación y por tanto pueden mejorarse ampliando considerablemente el campo e incluyendo también al personal paraprofesional, a cuyo estudio se ha dirigido con frecuencia la literatura reciente. Sin embargo, juzgamos que por haber sido el campo de psicólogos y consejeros aquél al que se dirigió primariamente todo el esfuerzo investigativo de Carkhuff y por otra parte estar necesitados en España de instrumentos que mejoren y actualicen su preparación, merecía la pena el dirigirnos a ellos como objeto y beneficiarios de nuestro entrenamiento. Pensamos que, si los resultados son positivos, posteriores

investigaciones irán cimentando y generalizando estos primeros pasos que ahora damos y será precisamente la formación de Psicólogos y su adecuación con métodos eficaces para las relaciones interpersonales la que salga más beneficiada de nuestro esfuerzo.

En el cuadro que viene a continuación damos cuenta de una serie de estudios que, siendo similares al nuestro en el planteamiento, objetivos o metodología, nos han servido de pauta para:

- a) Justificar la elección de la muestra pequeña
- b) Elegir a la población de estudiantes de Psicología

Véase cuadro adjunto

Estudios similares de entrenamiento en destrezas interpersonales.

Estudio	Fecha	Variables	Nº Sujetos		Población	Duración del Entrenamiento
			Exp.	Cont.		
Vitalo (2)	1973	Comunicar	9	no	Estudiantes de Counseling	1 Semestre 1 h./semana
Carkhuff (3)	1974	Atender Comunicar Dest.físicas Dest.intel.	11	no	Consejeros de correccional juvenil	8 meses
Smith (4)	1974	Atender Comunicar Dest.físicas Dest.intel.	99	no	Estudiantes de Universidad	No hay entrenamiento. Sólo correlac. entre subgrupos
Anthony et al. (5)	1974	Comunicar Discriminar	40	20	Estudiantes de Counseling	10 Semanas 40 Horas
Anthony et al. (6)	1976	Comunicar Discriminar	24	no	Estudiantes de Counseling y Rehabilitación	6 Semanas 40 Horas
Callahan (7)	1976	Comunicar Discriminar	10	10	Paraprofesionales personal de prisiones	16 Horas
Lester (8)	1976	Comunicar Discriminar	59	19	Estudiantes Pr. Educativa	10 Horas
Schroeder et al. (9)	1977	Funcionam. Interpers.	12	10	Consejeros-estudiantes	?
Hume (10)	1977	Comunicación Interpers.	10	10	Paraprofesionales pers. de hospital mental	4 Semanas 20 Horas
Brown (11)	1977	Destrezas Interpers.	13	13	Paraprofesionales rehabilit. de cancerosos	20 Horas
Valle (12)	1978	Comunicación Interpers.	20	C ₁ =20 C ₂ =20	Paraprofesionales voluntarios en alcoholismo	5 Semanas 30 Horas
Berenson D. et al. (13)	1978	Dest. Interp. Atender Comunicar Discriminar Dest.físicas Dest.intelec.	77	no	Estudiantes Escuela secundaria	13 Semanas
Cash y Vellema (14)	1979	Comunicar Discriminar	E ₁ =29 E ₂ =32	18	Estudiantes de Counseling	14 Semanas
Keeling (15)	1978	Atender Comunicar	60	no	Oficiales de prisiones	?
Blair (16)	1980	Atender Comunicar	64	no	Estudiantes de Medicina	3 Horas
Blalock & Aspy (17)	1980	Atender Comunicar	24	no	Enfermeras	?

Como podemos ver en este cuadro, respecto a la muestra del grupo experimental, la mayoría de los trabajos se han hecho sobre muestras pequeñas. Por otra parte en la mitad de los estudios citados no consta la utilización del grupo de control. Finalmente, respecto a la población, destacan dos grupos: por una parte se ha utilizado mayoritariamente el entrenamiento con estudiantes de conseling y por otra parte con grupos de paraprofesionales que desempeñan tareas de ayuda y colaboración en diversos servicios sociales (rehabilitación, alcoholismo, enfermos mentales, prisiones etc.)

2. Modo de reclutamiento y composición de la muestra :

A la vista de la pauta proporcionada por estos estudios y motivados también por la facilidad que nos ofrecía el contexto académico para el reclutamiento de la muestra optamos por tomar a personas que estuvieran interesadas en aspectos de la comunicación y utilizamos como grupo experimental las que habían optado por un curso ofrecido por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comillas, Madrid, y cuyo título era "Psiología de la Comunicación". Dicho curso fue ofrecido a los alumnos de 4º de Psicología de dicha Facultad en

el segundo semestre del curso académico 1980-1981. Al desempeñar la docencia del mismo, quisimos orientarlo en este caso en sus 2/3 partes a la enseñanza de esta parte del modelo de Carkhuff, como modelo de comunicación interpersonal, y a la práctica de las correspondientes destrezas, dedicando el tercio restante del tiempo a temas ajenos al modelo de Carkhuff, tales como los sistemas y modelos de comunicación, algunos axiomas de la comunicación, la comunicación no verbal y la comunicación intrapersonal.

Esta orientación del curso fue hecha saber a los sujetos en la primera semana de actividad, insistiéndoles en la libertad de abandonarlo si por cualquier razón no correspondía a sus expectativas, ya que era un curso optativo. Ninguno de los que se habían apuntado en la Secretaría para este curso sobre la Comunicación, lo abandonó por esta razón.

Algunos de los trabajos citados en el cuadro anterior realizaron también su investigación sobre estudiantes de Psicología y counseling a los que el contexto académico les ofreció cursos teórico-prácticos en comunicación o relaciones interpersonales. Así por ejemplo, los estudios de Smith (1974), Anthony (1974), Lester (1976), Schroeder et al. (1977), Cash y Vellema (1979), entre otros. La elección de la muestra en el

contexto académico, tiene la ventaja de que se facilita el reclutamiento de la misma, pero somos conscientes también de las limitaciones que tiene no sólo porque la motivación aparece más ambigua al realizarse en un ambiente académico -aunque voluntario en este caso- sino porque surone usar un diseño quasi-experimental donde no ha habido distribución aleatoria de los sujetos entre el grupo experimental y el de control, con la consiguiente limitación para la generalización de los resultados.

Los alumnos inscritos en la Secretaría de la Universidad y que se presentaron el primer día del curso y a los que se les expuso el plan a seguir fueron los siguientes:

N	Varones	Mujeres
32	15	17

Durante el curso, un sujeto dejó de asistir por contraer matrimonio y otros tres sujetos fueron encargados de la labor de jueces, como hicimos constar anteriormente, para poder calificar las respuestas abiertas de las destrezas de Escuchar y Comunicar. Como a mitad de curso fueron sometidos a un Cursillo especial de entrenamiento, optamos por excluirlos de la muestra para que

sus presumiblemente puntuaciones más altas, como consecuencia de la experiencia acumulada en el cursillo intensivo, no incidieran en la media del grupo pos-test. Por tanto, con la exclusión de estos cuatro sujetos, nuestro grupo experimental quedó como sigue:

N	Varones	Mujeres
28	12	16

Todos ellos tenían en común el estar estudiando 4º curso de la carrera de Psicología en dicha Universidad. Todo el grupo, menos tres personas habían también asistido a un curso especial hacía dos años sobre la teoría y técnicas de Carl Rogers, impartido en la Facultad con carácter optativo y de una duración de un semestre.

De todos estos sujetos poseemos test previo y posterior al entrenamiento y son los que vamos a considerar como el grupo experimental. Pasemos ahora a describirlos con mayor precisión en los aspectos de edad y sexo.

3. Edad y Sexo

Las edades y sexo de nuestra muestra se distribuyen así:

Grupo Experimental : Edad y Sexo

Sujetos	Edad	Sexo	Sujetos	Edad	Sexo
nº 1	21	V	nº 15	23	V
2	26	V	16	22	M
3	22	V	17	21	M
4	21	V	18	20	M
5	21	M	19	22	M
6	24	M	20	20	V
7	22	M	21	20	V
8	20	M	22	21	M
9	22	M	23	20	V
10	21	M	24	25	V
11	23	V	25	21	M
12	22	M	26	23	M
13	20	V	27	21	V
14	22	M	28	22	M

Edad :

N = 28

\bar{X} = 21.75

SD = 1.50

Sexo :

N = 28

Varones (V):

12 (42.85 %)

Mujeres (M):

16 (57.14 %)

4. El grupo de control

Al describir la muestra, y tras haberlo hecho con el grupo experimental, queremos hacer ahora lo mismo con el grupo de control que elegimos. Naturalmente, y si queríamos eliminar la influencia de la variable "repetición de la prueba", teníamos que utilizar un grupo de control que, sin ser sometido entre ambas aplicaciones del test a ningún tipo controlado de tratamiento, fuese sin embargo sometido a las mismas dos aplicaciones de la prueba.

Para elegir el grupo de control mantuvimos los dos criterios básicos que nos llevaron a elegir la muestra: que fuera una muestra pequeña y que fueran estudiantes de Psicología. Pero todavía había otro aspecto que queríamos así mismo mantener: el que los sujetos pudieran querer haber hecho este curso, como una elección optativa, tal como sucedía en el grupo experimental.

Para asegurar este último punto, en un cuestionario de opiniones ante diversos de la Facultad, se les incluyó estas dos preguntas:

1. ¿Crees que es bueno que se impartan cursos de Psicología de la Comunicación Interpersonal como preparación personal y profesional en la carrera de Psicología?
2. ¿ Escogerías un curso de este estilo en el ca-

so de ser optativo?

Como vemos, estas preguntas tenían como fin asimlarles al grupo experimental en la variable "opcionalidad". La diferencia entre la primera y la segunda pregunta estriba en que podía perfectamente opinarse que tales cursos son buenos como prerequisitos en la preparación del futuro psicólogo y sin embargo al ser optativo no desear su posible inscripción por determinada causa. Y también vemos que la primera pregunta prepara a la segunda, que fue a la que realmente prestamos interés, ya que nos permitía saber los sujetos que escogerían este curso de forma optativa.

A los que respondieron afirmativamente a estas dos preguntas (un total de 23 sujetos) se les convocó para proceder con ellos a la correspondiente aplicación del Test de Destrezas Interpersonales así como de las otras escalas y cuestionarios de actitudes que completaban nuestra investigación. Todo ello tuvo lugar la misma semana en que se aplicaban dichas pruebas al grupo experimental.

De los 23 sujetos, posibles candidatos al grupo de control, acudieron 22, a los que se les aplicó estas pruebas, y que constituyó desde entonces el grupo de control.

Así pues, el grupo de control quedó constituido

numéricamente de esta manera:

N	Varones	Mujeres
22	8	14

La composición de este grupo de control, formado por alumnos de 1º de Psicología de la misma Facultad, fue la siguiente en lo referente a Edad y Sexo:

Grupo de Control: Edad y Sexo :

Sujetos	Edad	Sexo	Sujetos	Edad	Sexo
nº 1	19	V	nº 12	25	V
2	18	V	13	19	M
3	19	M	14	18	M
4	18	M	15	18	V
5	18	V	16	19	M
6	22	M	17	20	M
7	19	M	18	18	M
8	19	M	19	17	M
9	18	M	20	18	V
10	30	M	21	19	V
11	18	V	22	20	M

Edad :

N = 22

X = 19.5

s = 2.89

Sexo :

Varones (V)

N = 8 (36.36 %)

Mujeres (M)

N = 14 (63.63 %)

A los 3 meses de aplicárseles el pre-test, se les convocó a todos estos sujetos, mediante carta personal, a una nueva aplicación de las pruebas (post-test) sin haber mediado ningún tipo de entrenamiento (tratamiento) enmedio. A la convocatoria acudieron los 22 sujetos (100%) Así pues, quedó formado el grupo de control por los mismos sujetos que habían sido sometidos a la prueba anteriormente.

321

NOTAS del Capítulo 6

NOTAS :

1. Carkhuff, R.R., Pierce, R.M., The Art of Helping IV: Trainer's Guide, Amherst: H.R.D. Press, 1980, pag.8
2. Vitalo R.L., A course in life skills, Journal of College Student Personnel, January 1974, 34-38.
3. Carkhuff R.R., Cry Twice, H.R.D. Press, Amherst, 1974.
4. Smith D.W., A survey of the helping skills of the student personnel staff and other community members at Trenton State College, Tesis doctoral, University of Massachusetts, 1974.
5. Anthony W.A., Gormally J., Miller H., Prediction of Human Relations training outcome by traditional and non-traditional selection indices, Counselor Education and Supervision, September 1974, 105-111.
6. Anthony W.A., Slowkowski P., Bendix L., Developing the specific skills and knowledge of the rehabilitation counselor, Rehabilitation Counseling Bulletin, March 1976, 456-462.
7. Callahan J.W., The effects of two training procedures on volunteers in corrections, Tesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1976.
8. Lester R.C., A comparative study of the two models of communication skills training, Tesis Doctoral, The university of Mississippi, 1976.
9. Schroeder K., Hill C.E., Gormally J., Anthony W.A., Systematic Human Relations for resident assistants, Journal of College Student Personnel, 1973, 19, 313-316.
10. Hume, K.R., The effects of training in Human Relations and program development skills on the staff of a State Psychiatric Hospital, Tesis Doct., Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1977.

11. Brown L.N., The effects of an interpers. skills training program for reach to recovery volunteers on the rehabilitation of masectomy patients, Tesis Doct., Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1978.
12. Valle S.K. The effects of training in Human Relations , problem solving and program development skills as compared to traditional methods for alcoholism workers, Tesis Doct., Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1978.
13. Berenson D., Berenson S., Berenson B., Carkhuff R.R., Griffin A.H., Ramsom B.M., The physical, ecmotional and intellectual effects of teaching learning skills to minobity group drop-out learners, C.I.H.T., Research Reports, 1978, vol. II, n.1.
14. Gash, R.W., Vellema C.K., Conceptual versus competency approach in Human Relations training programs, The Personnel and Guidance Journal, October 1979, pag. 92.
15. Keeling T.A., An evaluation of the significance of the interpersonal communication skills training of correctional officers, Tesis Doctoral, Walden University, August 1978.
16. Blalock C., Aspy N., The effects of interpersonal skills upon the amount of information obtained in a medical interview, C.I.H.T., Rearch Reports, 1980, vol.III, n.3.

Capítulo 7

El Curso de Entrenamiento en Destrezas

Interpersonales

1. Introducción: Componentes y fases del entrenamiento.
2. Desarrollo de la primera fase: Introducción al modelo básico, a su historia y aplicaciones.
3. Fase Segunda: Las destrezas de Atender. Componentes teóricos y ejercicios prácticos.
4. Fase Tercera: Las destrezas de Escuchar. Componentes teóricos y ejercicios prácticos.
5. Fase Cuarta: Las destrezas de Responder, Comunicación y Discriminación. Componentes teóricos y ejercicios prácticos.
6. Fase Quinta: Final del entrenamiento en destrezas interpersonales.
7. Discusión del entrenamiento y sugerencias para su mejora.

1. Introducción. Componentes y fases del entrenamiento

1.1. Introducción

Dedicaremos este capítulo a exponer el contenido y la metodología del tratamiento a que fue sometido el grupo experimental, en este caso, el curso de entrenamiento en algunas destrezas interpersonales. Este tratamiento representa la variable independiente que pretendemos tenga efectos sobre el grupo asignado por el Test de Destrezas Interpersonales.

A la hora de concretar el diseño, la metodología, los contenidos y los ejercicios que habían de componer este curso, hemos seguido fundamentalmente dos fuentes:

a) Hemos tenido muy en cuenta la última versión del modelo básico de Carkhuff (1), especialmente por los dos libros que la acompañan, la guía del "trainer" o instructor (Trainer's Guide, 1980)(2) y el manual del estudiante (Student's Book, 1980)(3). Ambos son unos instrumentos pedagógicos tan recientes como indispensables para cualquier instructor que quiera enseñar bien el modelo básico en su conjunto, bien algunas de sus dimensiones o variables, como es en nuestro caso.

El libro del estudiante es una novedad entre las publicaciones del modelo de Carkhuff y responde a los reiterados deseos de quienes utilizaban el modelo en cursos de de entrenamiento para consejeros, psicólogos, personal de ayuda o paraprofesionales etc. de poder contar con ejercicios prácticos que facilitaran la enseñanza y el aprendizaje de cada una de las fases del modelo. Son un conjunto de ejercicios bien diseñados y apropiados tanto para discriminar aquellos elementos que parecen menos apropiados para el fin que se pretende (conductas ineficaces, respuestas facilitadoras, etc.) como para reforzar aquellos otros que corresponden al objetivo que persigue más directamente este entrenamiento.

La guía del instructor de 1980, por otra parte, no ofrece grandes diferencias con las guías publicadas anteriormente a partir de 1975. Lo más nuevo y resaltante serían los aspectos metodológicos de la introducción, con la incorporación de una serie de recomendaciones prácticas respecto al número de sujetos por instructor, objetivos diferenciales según sea posible un número de horas u otro, el tener en cuenta el nivel inicial del grupo de las distintas destrezas etc. Se da también en esta guía una mayor minuciosidad y detalle al diferenciar posibles ejercicios con la díada o con el grupo pequeño y clarificar mucho mejor los pasos a dar en cada uno de estos ejercicios de entrenamiento. En este sentido la guía resulta un instrumento claro y pedagógicamente muy apropiado para el fin que se persigue: el que el instructor logre el que los sujetos comprendan los aspectos teóricos del modelo en general y de las destrezas en particular por una parte, y por otra que este aprendizaje se traduzca en una mejora real de las destrezas, aumentando la cantidad y calidad de las conductas efectivas.

b) La otra fuente que nos ha proporcionado indicaciones valiosas para diseñar y aplicar este entrenamiento ha sido la propia experiencia personal. En efecto, los estudios llevados a cabo por nosotros en el Center for Human Relations, AIC, Mass, bajo la dirección de G. Berenson como trainer y supervisor principal del

propio entrenamiento, nos ha proporcionado una experiencia de primera mano que ha influido directamente en la preparación y realización de este curso de entrenamiento tal como lo hemos llevado a cabo con este grupo experimental. Algunos de los ejercicios han sido modificados y mejorados gracias a esta experiencia personal y a la supervisión recibida en la misma.

Así pues, contando con esta doble fuente para orientarnos tanto en los aspectos más generales del entrenamiento (objetivos, etc.) como para la elección de los objetivos concretos, uso de las escalas, formas de medición, etc., contando con ella -decimos- procedimos a estructurar el que había de ser nuestro curso concreto en destrezas interpersonales para este grupo experimental de estudiantes de Psicología, curso que abarcaría tanto los elementos teóricos de las destrezas así como su ejercicio práctico.

1.2. El objetivo global

Como punto de partida tuvimos en cuenta un aspecto que queremos dejar particularmente subrayado aquí: se refiere al objetivo global de nuestro entrenamiento. Por tal entendemos la meta general que el instructor se ha marcado, atendiendo a las circunstancias del número de sujetos, nivel inicial de las destrezas de los mismos, número de horas factibles para el entrenamiento, contexto de utilización previsible de las destrezas etc. .

Carkhuff señala 4 tipos de objetivos globales:

a) Un objetivo de información (survey goal): los sujetos reciben una ligera introducción a las destrezas interpersonales y tienen alguna oportunidad de ejercitar las conductas apropiadas correspondientes a las destrezas enseñadas.

b) Un objetivo de adquisición (acquisition goal): los sujetos aprenden los conceptos básicos y los pasos correspondientes a cómo se logra un cierto dominio mínimo de funcionamiento en cada una de las destrezas , dominio suficiente como para hacer un uso sencillo de ellas en breves contactos interpersonales.

c) Un objetivo de aplicación (application goal): los sujetos reciben una información de los aspectos teóricos de las destrezas adquieren un nivel mínimamente facilitador en el dominio de las mismas y aprenden a aplicarlas de forme significativa en áreas especiales tales como la relación de ayuda, educación, orientación, etc.

d) Un objetivo de aplicación avanzada (advanced application goal): los sujetos reciben una formación teórico-práctica en las destrezas, de manera que pueden hacer una más profunda aplicación de las destrezas interpersonales en áreas especiales como orientación, psicología clínica, escolar o industrial, asistencia social, etc.. Su dominio va más allá de la aplicación a que hemos hecho referencia

en apartados anteriores. Se trata de ser formados, no sólo como agentes de cambio ellos mismos, sino también como supervisores de esos mismos aspectos en otros sujetos dentro de las áreas de su propia especialidad (4).

Estos son los cuatro posibles objetivos globales que plantea Carkhuff y que requerirán distinto tipo de tratamiento en cuanto a contenidos, ejercicios prácticos, distribución del tiempo, etc.. En nuestro caso hemos optado por el tercero como el objetivo global más apropiado al conjunto de circunstancias con que contábamos: un objetivo de aplicación.

En efecto, dado que podíamos dedicar una duración de 30 horas durante 10 semanas y que el grupo era menor de 30 sujetos -con lo que podía ser atendido por un solo instructor-, era previsible que se pudiera lograr:

- Un conocimiento teórico aceptable en las destrezas enseñadas.
- Un nivel de dominio práctico consistente en lograr niveles mínimamente facilitadores al final del curso (por encima de 3.0 en la escala de relaciones interpersonales de Carkhuff).
- Una aplicación para su uso tanto en breves contactos interpersonales como en el contexto de una relación interpersonal de ayuda profesional, adecuada al rol de futuros psicólogos.

Este objetivo global de aplicación , según Carkhuff requiere un tiempo de 30 a 45 horas para el entrenamiento en todo modelo básico añadiendo él mismo que incluso en ese tiempo sólo con gran trabajo por parte de los sujetos y gran habilidad pedagógica del instructor se consigue dicho objetivo. Con esto quiere dar a entender que, aunque parezca sencillo cualquier entrenamiento en destrezas interpersonales, conseguir unos resultados mínimamente satisfactorios y sobre todo mantenidos una vez terminado el curso, supone programas de larga duración, por encima de 50 horas (5a). Ser conscientes de esto y querer hacer las cosas bien hechas en el tiempo programado de 30 horas fue ron algunas de las razones que nos inclinaron a centrar el entrenamiento sólo sobre la dimensión de responder, en vez de abarcar todo el modelo. Pensábamos que así se podría facilitar un mejor aprendizaje y una mayor profundización en un campo más acotado y que en ese sentido las horas dedicadas podrían centrar todo el curso para conseguir este objetivo global del que hemos hablado. Así, al concentrarnos exclusivamente en las destrezas de la primera parte del modelo y ofrecer del resto tan solo una somera información pero no un entrenamiento paso a paso, podíamos en este caso ser más optimistas respecto a la consecución de este objetivo global.

Finalmente al situar este entrenamiento dentro de los cursos de formación de futuros psicólogos profesionales,

buscábamos con ellos orientarlo no sólo a la mera comprensión teórica y ni tan solo a la adquisición de niveles mínimos en las destrezas, sino igualmente a un mantenimiento de dichos niveles, ya que se buscaba la utilización de las destrezas del modelo en la vida ordinaria de cada sujeto, como campo de experimentación real. Por ello hemos querido que formara parte de nuestra investigación el estudio de seguimiento realizado con el grupo experimental al cabo de 6 meses.

De él daremos cuenta al final de nuestra investigación.

1.3. Componentes del entrenamiento :

La metodología del entrenamiento nos llevó a estructurarlo sobre tres componentes importantes:

- a) La explicación de los aspectos teóricos de las destrezas.
- b) Los ejercicios prácticos de las destrezas en el grupo.
- c) Los trabajos complementarios llevados a cabo por los sujetos fuera del grupo.

a) Los aspectos teóricos de las destrezas : en la metodología que usa Carkhuff dos cosas aparecen muy relacionadas:

- el conocimiento teórico de la destreza.
- el dominio práctico de la misma.

El conocimiento teórico es importante porque proporciona aquellos elementos necesarios para la comprensión y delimitación de la destreza. En efecto, nos da a conocer en primer lugar su sitio dentro de la lógica del modelo: qué viene antes, qué viene después y por qué.

En segundo lugar facilita el aprendizaje ya que se aprende más cuanto más sentido y relación se ve entre los diversos componentes de las destrezas y entre unas y otras. Y en nuestro caso este análisis teórico de la destreza se hace siempre por medio de la presentación de estos cuatro aspectos en cada destreza:

i). Definición operativa de la destreza: qué entendemos por atender, por escuchar, por atención postural, etc. Responde a la pregunta ¿qué es este contenido?.

ii). Funciones de la misma: que responden a la pregunta ¿para qué sirve, cuál es su finalidad?.

iii). Razones motivacionales: que responden a la pregunta ¿por qué esta destreza es importante?.

iv). Finalmente desmenuza cada destreza en una serie de pasos conductuales cuyo desarrollo lógico y repetición llevan al dominio de la misma. Responden a la pregunta ¿Cómo puedo yo lograr eso?.

La explicación y comentario de cada uno de estos puntos lleva al sujeto que se está formando a comprender en qué consiste exactamente lo que aprende y al mismo tiempo

po a conocer los pasos que hay que seguir para lograr su adecuado dominio.

. Esta comprensión, teórica, tan importante para motivar y dar sentido al aprendizaje, deja paso a los ejercicios prácticos que se encargarán de facilitar a los sujetos la experiencia personal de lo comprendido hasta entonces.

b) Ejercicios prácticos de la destreza en el grupo:

Tienen como objetó facilitar la adquisición experiencial en la destreza de que se trate. Consisten en ejercicios de diversos estilos, que están orientados en una doble línea:

- de discriminación de las conductas no deseadas.
- de refuerzo de las conductas deseadas.

Se da gran variedad en estos ejercicios, siendo unos más propios para realizar en la díada, otro en pequeño grupo y finalmente otros en grupo grande... Desentrañan y ejercitan normalmente los diversos pasos que componen el proceso lógico de la adquisición de la destreza y que responden a la pregunta ¿Cómo se puede lograr?.

c) Trabajos complementarios fuera del grupo:

Tienen como objeto reforzar el aprendizaje fuera del contexto grupal, intentando una mayor profundización del mismo, así como una más amplia aplicación a la vida real. Comprende las lecturas personales, trabajos de observación etc. que son preparados por cada sujetos y revisados por

el instructor bien sea en particular o bien en el grupo al comienzo de la sesión siguiente.

La integración de estos tres componentes (aspectos teóricos, ejercicios prácticos y trabajos complementarios) dan como resultado fundamentar el aprendizaje de las destrezas interpersonales en una metodología que intenta facilitar tanto los aspectos didácticos como los experimentales de dicho aprendizaje.

1.4. Fases del entrenamiento:

Concebimos el entrenamiento, por tanto, como un curso teórico-práctico con esta doble finalidad de hacer comprensibles los contenidos de la dimensión responder del modelo de Carkhuff y de adquirir el dominio necesario en las destrezas para aplicarlas tanto en cualquier relación interpersonal como en una relación más específica de ayuda.

Este curso teórico-práctico lo estructuramos de forma que se desarrollara en 5 fases, para tener una duración total de 30 horas, en 10 semanas, a razón de tres sesiones por semana. Estas sesiones, de una duración aproximada de 1 hora, se tenían de forma que dos sesiones se tuvieran seguidas en el mismo día, con un descanso de quince minutos en medio y la otra sesión al día siguiente, completándose de esta forma 10 semanas a lo largo de tres meses.

Hay que advertir que, como veremos con más precisión

al hablar del reclutamiento y descripción de la muestra, este entrenamiento se enmarcó dentro de un curso académico optativo sobre la comunicación. Esto quiere decir que además del programa de entrenamiento del que estamos dando cuenta, aquí el grupo recibió durante otras tres semanas más otra información sobre otros aspectos psicológicos de la comunicación, los axiomas y principios de la misma, conceptos claves de la comunicación interpersonal, la comunicación intrapersonal etc.. Sin embargo, queremos subrayar que delimitamos con precisión lo que era realmente curso o entrenamiento en destrezas interpersonales -con sus componentes teóricos y prácticos- de estos otros elementos complementarios. Por ello, cuando hablamos de las fases, tiempos y objetivos de ese entrenamiento nos referimos explícitamente a lo que tuvo lugar desde la primera sesión en que se aplicó el Test de Destrezas interpersonales y las escalas complementarias hasta su nueva aplicación al terminar de exponer los contenidos prefijados de antemano y realizar los ejercicios correspondientes al entrenamiento que era objeto de esta investigación.

Así pues, según estas fases, contenidos y tiempos que se desarrollaron en nuestro curso teórico-práctico sobre el modelo de Carkhuff fueron las siguientes :

Planificación General del Entrenamiento

Fases	Contenidos	Duración
FASE 1ª	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del pre-test - Objetivos y metodología general del curso - Visión sintética de la historia y componentes del modelo. 	1ª Semana
FASE 2ª	<ul style="list-style-type: none"> - Componentes en la destreza de atender - Aspectos complementarios del observar - Escala de atender postural 	2ª y 3ª semanas
FASE 3ª	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza de Escuchar - Escala de Escuchar 	4ª y 5ª semanas
FASE 4ª	<ul style="list-style-type: none"> - Destreza de responder - Discriminación y comunicación de respuestas efectivas. - Escala de Relaciones Interpersonales 	6ª - 7ª 8ª - 9ª semanas
FASE 5ª	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición teórica de las otras dimensiones del modelo. - Evaluación de los contenidos teóricos de las destrezas - Aplicación del post - test 	10ª semana

Explicitamos ahora cada una de estas fases para dar cuenta con más detalle de :

- a) Los contenidos teóricos de la misma
- b) Los ejercicios prácticos realizados y supervisados en el grupo.
- c) Los trabajos complementarios.

A la descripción y resumen de estos aspectos dedicaremos cada uno de los apartados siguientes.

2. Desarrollo de la primera fase: Introducción al modelo básico, a su historia y aplicaciones.-

La primera semana del entrenamiento se dedicó a una introducción a lo que iba a ser el curso teórico-práctico que se iba a impartir dentro del modelo de Carkhuff. El tiempo se ocupó en la realización de estos tres objetivos:

- a) Aplicación del Test de Destrezas Interpersonales y de las otras escalas.
- b) Presentación y comentario de los objetivos y metodología a seguir durante el entrenamiento.
- c) Presentación de la Historia y componentes del modelo básico de Carkhuff.

2.1. Aplicación del pre-test:

Se realizó en primer lugar la aplicación del Test de Destrezas Interpersonales, ya que era importante recoger los datos del grupo experimental sin haber sido expuestos a los aspectos teóricos o prácticos del modelo de Carkhuff. Conjuntamente y en la misma sesión se aplicaron las otras escalas que juzgamos conveniente someter también a investigación para conocer tanto su relación con las puntuaciones del Test de Destrezas Interpersonales como el posible cambio como resultado del entrenamiento. Estas escalas fueron el FIRO-B de Schutz, la escala de autoestima de Copersmith, la escala de un grupo de Pfeiffer & Jones y el cuestionario post-focusing de Wolf & Vandenbos.

A continuación se presentaron y comentaron los objetivos generales que habíamos fijado para este entrenamiento. Estos fueron los siguientes :

2.2. Objetivos generales:

1. Conocer y comprender la historia y evolución del modelo de Carkhuff de relaciones interpersonales en sus diversas etapas.
2. Conocer las investigaciones relevantes de las distintas etapas del modelo.
3. Conocer las aplicaciones del modelo tanto para la relación interpersonal como para la relación profesional de ayuda.

4. Conocer y comprender los conceptos teóricos de las destrezas correspondientes a la dimensión de respon
der.
5. Adquirir y mejorar las propias destrezas interperso
nales, especialmente las de atender, escuchar y res
ponder eficazmente al otro.
6. Desarrollar la habilidad de discriminar las conduc-
tas más efectivas en el proceso de las relaciones
interpersonales.
7. Comprender e identificar las relaciones entre los
procesos de comunicación en la vida diaria y aque-
llos que se dan en la relación de ayuda así como es
clarecer las posibilidades de una integración perso
nal de ambos.
8. Desarrollar la capacidad de observación de sí mismo,
de su entorno y del grupo de trabajo respecto a las
conductas entre las que se centra el entrenamiento.

2.3. Hipótesis y presentación sintética del modelo
de Carkhuff:

Finalmente, en esta primera fase introductoria, se tu
vo una presentación tanto de la historia como de los compo
nentes del modelo básico de Carkhuff. En esta explicación
se puso de relieve los distintos pasos históricos que ha-
bían ido conformando el modelo actual, comenzando desde los
estudios naturalísticos de los años sesenta, pasando por
los estudios predictivos, de generalización y de extensión,
estudios todos ellos que dieron pie a la identificación y
entrenamiento en las actitudes facilitadoras e iniciadoras

de la relación interpersonal. Se puso también de relieve el paso de estas actitudes a las destrezas interpersonales, explicitando cada una de estas, así como el proceso de aprendizaje de la persona que es ayudada, proceso que supone explorar, comprender y actuar. En suma, se dio una panorámica general del modelo en sus aspectos históricos y en los elementos actuales (destrezas de la persona que ayuda y proceso de la persona que es ayudada).

El último punto de los contenidos de esta primera fase trató de la metodología a seguir durante las siguientes semanas, que incluía los elementos mencionados anteriormente:

- a) Contenidos teóricos de la destreza
- b) Ejercicios prácticos
- c) Trabajos complementarios

Tras esta y visión panorámica tanto de los objetivos como del contenido del curso, se podría proceder, en las sucesivas semanas, a centrarnos en el análisis y ejercicio de las que hacían operativa la dimensión de responder. Y así se hizo.

3. Fase Segunda. Las destrezas de Atender.

3.1. Contenidos teóricos de las destrezas:

3.1.1. Objetivos : Los objetivos más específicos para esta fase del entrenamiento subrayan el demostrar

las conductas incluidas en el atender postural de la persona que ayuda (A) respecto a la persona que es ayudada (B), así como reforzar la observación de las conductas no verbales del otro, como paso previo para futuras inferencias sobre la relación interpersonal en general y sobre aspectos concretos que facilitarán una respuesta efectiva. Así pues, los objetivos más específicos y que presentamos al grupo, son los siguientes:

- Objetivo 1: Cuando están colocados en la diada el sujeto A (formando, que hace el papel de persona-que-ayuda) será capaz de demostrar la conducta de colocar sus hombros de forma paralela a los de B (sujeto que desempeña el papel de cliente, comunicante, consultante, asesorado, persona-que-es-ayudada, interlocutor).
- Objetivo 2: Colocados en la secuencia interpersonal el sujeto A será capaz de mantener contacto visual con el sujeto B al menos durante 20".
- Objetivo 3: Colocados en la secuencia interpersonal, el sujeto A será capaz de mantener una postura de inclinación corporal (de 20° a 45°) durante su interacción con el sujeto B.
- Objetivo 4: Colocados en la secuencia interpersonal, el sujeto A será capaz de mantener la distancia correcta entre las sillas durante la interacción.

Objetivo 5: Colocados en la secuencia interpersonal el su jeto A evitará cualquier distracción externa que distraiga al sujeto B o interfiera con su rol de ayuda.

Objetivo 6: Colocados en la secuencia interpersonal el su jeto A proveerá una expresión facial atenta y congruente con el deseo de que está dispuesto a recibir la comunicación de B.

Objetivo 7: Colocados en la secuencia interpersonal el su jeto A recogerá los datos de observación del sujeto B en lo que se refiere a los siguientes aspectos: postura, apariencia física, estructura corporal y expresión facial.

Objetivo 8: Los sujetos serán capaces de autocalificarse y calificar a los otros que actúen en el papel de ayudantes utilizando la escala de atención postural.

3.1.2. Funciones de las destrezas de Atender:

- Son conductas específicas cuya misión es preparar el contexto en el que se pueda dar la comunicación interpersonal y la relación de ayuda.

- Ayudan a crear una atmósfera de atención y respeto para con el interlocutor.

- Comunicar la disponibilidad y buena voluntad de A para el proceso de comunicación.

- Preparan a A para poder dar respuestas efectivas a B.
- Preparan a B para implicarse en el proceso.
- Promueven el proceso de reciprocidad de forma que la persona que muestra estos niveles de atención sirve de modelo para que su interlocutor vaya mostrando los mismos niveles a la vez.

3.1.3. Componentes de las destrezas de atender:

Estas destrezas consisten en dominar una serie de conductas que el consejero -o persona que ayuda- manifiesta con objeto de prestar una completa atención a su interlocutor, para comunicarle su interés de una forma fundamentalmente no verbal, en orden a iniciar y mantener una relación interpersonal efectiva.

Las destrezas de atender incluyen:

A) El atender físico, que comprende:

- . atender contextual
- . atender personal
- . atender postural

B) El observar datos no verbales.

La explicación teórica de las destrezas desglosa cada uno de estos aspectos, subrayando sus definiciones operativas, funciones, importancia y pasos conductuales para lograrlo. Muy resumidamente ofrecemos aquí un esquema de los mismos, tal como fue expuesto en el entrenamiento.

A) Atender físico :

a) Atender contextual: Se entiende por ello arreglar el contexto físico donde tiene lugar la interacción para que sea comunicativo del interés respecto a la otra persona. La función principal que tiene es ayudar al interlocutor a una preparación inmediata para la relación, mostrándole un clima físico contextual facilitador de esa misma relación. Es importante porque entonces aumentan las posibilidades de que el otro se sienta más a gusto, comience la comunicación o se mantenga, por lo que será posible para él iniciar el proceso de autoimplicación en esta relación.

Los pasos conductuales para lograrlo suponen un cuidado en :

- La preparación y arreglo del contexto físico (paredes, mesas, etc.)
- El arreglo y disposición de las sillas etc.
- El que la decoración ayude para el fin que se pretende.
- La ventilación del sitio, etc.

b) Atender personal: Es básicamente el reconocimiento verbal e inicial de la presencia de otra persona. La función que tiene es comunicar interés y disponibilidad, preparar al otro para la relación mostrándole que hemos percibido su presencia y la hemos personalizado. Es importante porque nuestro interés por la otra persona comienza por estos

primeros gestos y saludos que lograrán que ella se sienta percibida y que se puedan dar los primeros pasos es esta relación.

Los pasos conductuales para lograrlo suponen el hacerlo:

- por medio de un gesto de saludo
- por medio de un saludo general
- por medio de un saludo más personalizado
- por medio de un comentario más específico y personalizado.
- por medio del ofrecimiento de satisfacciones físicas sencillas e inmediatas (tabaco, agua, luz, ventilación, luz, etc.)

c) Atender postural: Es mostrar interés por la otra persona a través de un repertorio de conductas no verbales. La función que tiene es la de ayudar al otro a tener mayor disponibilidad para la comunicación, para transmitir información, para implicarse en el proceso de la relación. Nuestra conducta no verbal le comunica respeto e interés y le facilita tanto el comenzar como el continuar, ya que el otro percibe este mismo interés y se siente motivado por el mismo. Es importante porque si logramos comunicar al otro nuestro interés de forma no verbal, entonces le pre-disponemos para abrirse y comunicarse más y mejor, por lo que podrá establecerse un proceso y al mismo tiempo facilitarle la ayuda que espera de nosotros.

Los pasos conductuales para lograrlo, supone el cuidado de las siguientes conductas:

- Situar-se frente al otro, con tendencia al encuadramiento de hombros.
- Utilización del contacto visual (cantidad, calidad y dirección de la mirada)
- Ligera inclinación corporal hacia el otro
- Correcta distancia entre los asientos
- Eliminación de las distancias físicas

3.1.4. Escala para observar la atención postural:

Entre los aspectos teóricos de estas destrezas se incluyó también la explicación y comentario de esta escala. Como todas las de Carkhuff es una escala descriptiva en cinco niveles, útil tanto para la autocalificación como para la observación de los role-playings, videos, etc. y consiguen-te calificación de conductas observadas. El nivel 1.0 incluye aquellas conductas que no facilitan la atención postural y el nivel 5.0 incluye aquellas otras que más facilitan esta atención.

La escala, es la siguiente :

Escala de atención postural:

Nivel 1.0	<ul style="list-style-type: none">. Falta de contacto visual. Sentarse de lado. Inclinarsse repantigado hacia atrás o apartado de B. Distracciones externas
Nivel 2.0	<ul style="list-style-type: none">. Falta de contacto visual. Sentarse de lado cercanamente. Inclinação moderada hacia atrás. Ausencia de distracciones físicas
Nivel 3.0	<ul style="list-style-type: none">. Contacto visual. Sentarse correctamente enfrente con <u>en</u> cuadramiento de hombros. No reclinarsse hacia atrás. Apoyar los pies en el suelo. No distracciones en la postura
Nivel 4.0	<ul style="list-style-type: none">. Contacto visual. Sentarse correctamente enfrente, con <u>en</u> cuadramiento de hombros. Pequeña inclinación corporal hacia delante. Apoyar los pies en el suelo. Correcta distancia entre las sillas
Nivel 5.0	<ul style="list-style-type: none">. Contacto visual. Sentarse correctamente enfrente. Mayor inclinación hacia delante. Cabeza erguida. Ausencia de distracciones en la postura. Correcta separación entre las sillas. Manos desocupadas y abiertas

3.1.5. Comentario adicional: Durante todo el entrenamiento en estas destrezas del atender no verbal se insistió en una serie de principios básicos, que recogemos muy sumariamente aquí.

En primer lugar en que todas estas conductas no tienen que ser algo artificial sino que suponen un entrenamiento para conducir a la persona a lograr "una forma natural de estar en contacto con el otro", forma que al mismo tiempo sea comunicadora de interés y acogida y permita por otra parte una acogida de datos, básicos para cualquier inferencia posterior. En este sentido, facilitar las posturas significa facilitar las actitudes, es decir, "ponerte en posición de atender y acabarás atendiendo".

En segundo lugar subrayar que todas estas conductas para lograr el fin pretendido por ellas, tienen que situarse en un término medio entre las siguientes polaridades:

- . tensión/relajación
- . concentración/distracción
- . comunicar interés/no comunicar interés
- . favorecer observación/no favorecer observación

Es decir, que hay posturas que pueden ser muy comunicadoras de atención (y el interlocutor lo percibe así) pero muy rígidas y poco naturales. Otras en cambio, pueden ser suficientemente relajadas y favorecer la concentración en el otro al mismo tiempo. Otras tal vez son demasiado relajadas y eso supone que a la larga favorecen muy poco la

adecuada concentración. Siempre hay que encontrar un balance donde uno pueda mantener conductas atentas y relajadas al mismo tiempo, confortables más que rígidas. comunicadoras del interés y facilitadoras de la observación total del otro.

Otro aspecto igualmente importante subrayado y ampliamente comentado en el entrenamiento fue la importancia del contacto ocular y las diferencias entre mirar y ver. La mirada es transmisora de las actitudes facilitadoras de la relación y además es clave para la percepción de los datos observados. Hay muchas clases de miradas y una mayor sensibilidad a la forma personal como uno mira y es mirado puede proporcionar datos de interés para un feedback adecuado.

B) La destreza de observar:

El observar es un aspecto complementario de este atender. Las mismas conductas de atención que comunican disponibilidad e interés, esas mismas son las que permiten observar aquellos primeros datos fundamentalmente no verbales que sirven de base para futuras inferencias e hipótesis. La habilidad de observar a otros tiene que ver con la habilidad de ver y comprender las conductas no verbales de nuestros interlocutores, clientes, etc. y desde ellas entender la forma como experimentan el mundo.

Por tanto podemos decir que, en este sentido, observar es ver y comprender las señales significativas para enten-

der desde donde habla el otro. La función que tiene esta observación es ayudarle a la persona que ayuda a comprender y obtener datos de la persona que es ayudada. Proporciona por tanto datos sobre los que se pueden establecer inferencias e hipótesis tentativas en orden a comprender cómo se siente el otro. Permite al mismo tiempo obtener conexiones entre aspectos físicos, emocionales e intelectuales. El observar a la vez que se atiende al otro, es importante porque al obtener numerosos datos, podrá entender y comprender mejor estas señales no verbales que comunica el interlocutor y además porque sin datos previos es difícil obtener inferencias e hipótesis sobre la conducta del interlocutor que pueden ser confirmadas o no a lo largo de la interacción.

Los pasos conductuales que permiten mejorar esta observación son los siguientes :

- Observando los aspectos físicos del otro: especialmente la postura, la apariencia física, la estructura corporal, la expresión facial etc.
- observar los gestos y movimientos
- observar la presentación personal (formas de vestir, limpieza, etc.)
- obtener inferencias sobre el nivel de energía que muestra el otro (alta, moderada, baja)
- obtener inferencias sobre el sentimiento básico respecto a su relación con la persona que ayuda

aquí y ahora (si básicamente es un sentimiento positivo, negativo o neutral como resumen de los diversos datos físicos y no verbales observados)

3.1.6. Investigación : Como parte del desarrollo teórico de las destrezas, se expuso a los sujetos el contenido de algunas investigaciones que confirmaban la importancia de la fase del entrenamiento correspondiente. En efecto, parecía lógico aportar los datos de aquellas investigaciones que o bien están en el origen de los contenidos más globales que se trataban en estas destrezas o bien que subrayaban algunos de los pasos más particulares de la misma (importancia del contacto ocular, de la inclinación postural, de los aspectos no verbales de una conducta empática etc.).

Así en concreto se pusieron de relieve los trabajos de Genther y Moughan (1977)(6) que trataron de la influencia de la inclinación corporal de los consejeros en la percepción de los clientes como más atentos y menos atentos; los trabajos de Smith-Hanen (1977)(7) sobre la influencia de algunas posiciones corporales en la percepción de calidez y empatía por parte de los sujetos; los estudios de La Crosse (1975)(8) sobre la relación entre la percepción de atracción y persuasión por una parte y su relación con conductas no verbales por otra; los de Straham y Zytowski, (1976)(9), sobre el impacto de las señales visuales en el juicio emitido sobre las cualidades de los consejeros; los

de Mehrabian, (1972)(10) sobre conductas afiliativas y categorías no verbales; los de Genther y Sacuzzo, (1977)(11) sobre la capacidad de observación de los consejeros de alto funcionamiento; y el reciente trabajo de Wilburg y Wilburg , (1980)(12) sobre las implicaciones de las conductas no verbales en la preparación del personal de ayuda.

3.2. Ejercicios prácticos:

Todos estos ejercicios prácticos se hicieron en el grupo de entrenamiento. Por el contrario los que aparecen en el apartado siguiente (trabajos complementarios) se hicieron como una extensión o aplicación del entrenamiento siempre fuera del grupo, aunque algunos de estos trabajos son también ejercicios prácticos de atención o de observación pero hechos por vez primera en contexto distinto del grupo de entrenamiento o seguida su aplicación de este modo.

Ejercicio 1: Conductas de atención en la diada

Objetivo : Experimentar la diferencia entre prestar atención no verbal y no prestarla; y entre recibir esa misma atención y no recibirla, con las consiguientes implicaciones para la comunicación de contenidos y estados emocionales.

Procedimiento: Se ponen los sujetos por parejas.

Se entabla una conversación y alternativamente el que desempeña el papel de persona-que-ayuda muestra conductas de atender postural, cambiando luego hacia mostrar conductas que comunican poca atención, desinterés, lejanía e indiferencia. Se intercalan los papeles. Al terminar el ejercicio , se comenta en la pareja y en el grupo grande.

Ejercicio 2 : Miradas

Objetivo: Sensibilización de la importancia del contacto ocular como conducta del atender postural.

Procedimiento: Se distribuyen unos sujetos por parejas y tras una breve relajación, colocados en la postura frente a frente pasan sucesivamente por: observación de datos del otro; mirada activa exploratoria; mirada pasiva, receptora de estímulos; comunicación de mensajes no verbales; comunicación final de interés y acogida por la mirada.

Al concluir el ejercicio, se verbaliza en la pareja y luego puesta en común en el grupo grande.

Ejercicio 3: Observación del rol-playing

Objetivo: Practicar la calificación de conductas con la escala de observación del atender.

Procedimiento: Una pareja en el centro de la sala desarrolla una interacción de 15'- 20'. Se supone que es una primera entrevista de ayuda. Todo el resto del grupo se sitúa alrededor como observadores. Toman nota de las

observaciones de las conductas no verbales de atención. En cinco momentos de la entrevista, califican las conductas del sujeto utilizando dicha escala. Se obtienen puntuaciones medias por cada sujeto. Se discuten observaciones y resultados en el grupo grande.

Ejercicio 4: Observación de conductas de atención postural grupal.

Objetivo: Practicar la observación de conductas en el contexto grupal y calificarlas con la escala mencionada.

Procedimiento: La mitad del grupo de sujetos pasan a ser observadores. La otra mitad se subdivide en grupos de 4-5, y discuten un tema. Se observan datos de conducta y atención no verbal. Se califican con la escala las conductas de cada sujeto. Luego intercambio de roles: los sujetos de los grupos pasan a ser observadores. Discusión por grupos y comentarios en el grupo grande.

Ejercicio 5: Discriminación de conductas.

Objetivo: Discriminar entre la observación y percepción de datos por una parte y las inferencias sobre dichas conductas por otra.

Procedimiento: Se les entrega una lista con 17 observaciones hechas sobre una persona. El ejercicio consiste en identificar y discriminar cuales de estas observaciones son datos directos sobre la persona y cuales son inferencias sobre la conducta que desarrolla o va a desarrollar.

Al terminar el ejercicio, se comenta en el grupo grande.

3.3. Trabajos complementarios

Trabajo 1: Conductas que comunican atención en contextos diferentes.

El objetivo de este ejercicio escrito es generalizar las conductas que comunican atención a ambientes distintos del del grupo de entrenamiento donde se dan relaciones interpersonales. El presupuesto es que comunicar atención e interés por la otra persona es un requisito importante en cualquier proceso de comunicación interpersonal. Pero que en contextos diferentes variarán algunas de las conductas no verbales que se aplican. El ejercicio consiste en describir las conductas concretas que comunicarían un alto nivel de atención en los contextos siguientes:

- a) En una entrevista terapéutica de ayuda
- b) En una situación familiar
- c) En una situación de enseñanza
- d) En una situación grupal
- e) En una situación de encuentro con un amigo

Trabajo 2: Prácticas de atención y observación

El objetivo de este trabajo es practicar lo aprendido en el grupo de entrenamiento con otras personas distintas de fuera del grupo. El procedimiento supone contactar con tres personas distintas y con cada una de ellas mantener una conversación de al menos 10', mostrando las diversas

conductas propias de la atención no verbal, como medio para comunicar interés y disponibilidad. Se registran por escrito los datos de la realización del ejercicio, así como las observaciones tanto respecto a las conductas verbales y no verbales mostradas por el otro, como respecto a uno mismo. Se sacan conclusiones de la observación realizada, subrayando las características comunes al propio proceso de aprendizaje de estas conductas no verbales.

Trabajo 3: Lecturas complementarias

Como trabajo personal complementario se recomendaron a los alumnos una serie de lecturas en cada una de las fases. En esta fase dichas lecturas giraron en torno a diversos aspectos de las conductas no verbales implicadas en esta destreza de atender tales como espacio, distancia, territorialidad, contacto ocular, conducta gestual, etc. Se recomendaron las lecturas de Birdwhistell (1979)(13), Davis (1978)(14), Fast (1977)(15), Ricci-Bitti y Santa Cortesi (1980)(16), Mehrabian (1972)(17), Lain Entralgo (1961)(18), Argyle (1978)(19), Hall (1979) (20).

Para asegurar que los sujetos leían algunas de las lecturas complementarias sugeridas, tanto en esta fase como en la siguiente se llevó a cabo un control de lecturas. Este consistió en que todo sujeto tenía que entregar por escrito un breve resumen y comentario de al menos 3 de las lecturas elegidas, bien fuera de todo el libro o de algunos capítulos más significativamente recomendados.

4. Fase Tercera : La Destreza de Escuchar. Componentes teóricos y ejercicios prácticos.

El paso siguiente, tras exponer y entrenar a los sujetos en los aspectos descritos de saber atender y observar antes y durante la interacción, consistió en mejorar la destreza de escuchar, tal como la hace operativa Carkhuff. A ello dedicamos las semanas 4ª y 5ª del entrenamiento.

4.1. Contenido teórico de la destreza:

4.1.1. Objetivos más específicos:

Objetivo 1 : Ser capaz de discriminar tonos de voz distintos, identificando el tono de emoción básica que se transmite.

Objetivo 2 : Ser capaz de escuchar atentamente al interlocutor, durante una interacción de al menos 10', mostrándose la eficacia de dicha escucha en la habilidad de identificar y escribir las respuestas a las 6 preguntas básicas que dan razón del contenido: quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo.

Objetivo 3 : Ser capaz de escuchar con tal atención a lo largo de 4 interacciones sucesivas -cuya duración se irá progresivamente duplicando- que el sujeto pueda repetir lo más literalmente posible el contenido verbal de lo escuchado.

Objetivo 4 : Ser capaz de utilizar correctamente la escala de calificación de escuchar tras su uso con al menos 5 interacciones distintas.

4.1.2. Funciones : El mejorar la capacidad de escuchar al interlocutor desempeña entre otras las siguientes funciones:

a) Mejora la recepción de la información: En efecto, el saber escuchar tiene como consecuencia mejorar la capacidad de retener la información recibida. Esto significa subrayar la posibilidad de mejorarla tanto en lo que respecta a la cantidad (mayor número de datos) como a la calidad (mayor exactitud y objetividad de la misma).

b) Sirve de prerequisite para una respuesta efectiva: En efecto, difícilmente pueden darse respuestas efectivas, empáticas, si no hay una escucha atenta, empática. La actitud empática empieza precisamente por una escucha atenta y objetiva de los datos del contenido verbal incluyendo del mismo modo un saber escuchar y captar el tono emocional y aspectos complementarios del paralenguaje. En este sentido, el mejorar la capacidad de escucha significa mejorar la base que puede hacer más efectiva la respuesta. Una destreza prepara a la otra.

c) Afirmación del otro: Mejorar la escucha del otro es también una forma de comunicarle respeto e interés por su persona. En este sentido una necesidad básica humana es

precisamente la búsqueda de reconocimiento por parte de otros. Pues bien, el escuchar al otro es una forma de transmitirle que su persona y su mensaje son importantes, y a él le dedicamos tiempo y esfuerzo. Por ello la consecuencia para el interlocutor es la posibilidad de mejorar su autoafirmación a través de ese sentirse plenamente escuchado.

4.1.3. Componentes de la destreza de Escuchar:

La destreza de saber escuchar la define operativamente Carkhuff como la habilidad de oír y retener los datos verbales presentados por el interlocutor así como la habilidad para identificar el tono emocional en el que son dichos.

La función que tiene, aparte de lo dicho anteriormente, es proporcionar información al sujeto sobre la situación de su interlocutor, así como sobre su tono vital. El propósito de escuchar es el poder oír y captar los datos verbales con vistas a lograr una mejor comprensión de las formas específicas en las que el interlocutor experimenta su mundo.

Esta destreza es importante, porque si el sujeto es capaz de escuchar atentamente el contenido y el tono vital del mensaje de su interlocutor y retiene esa información, entonces poseerá las señales apropiadas para comprender dónde está situado el otro en relación a su mundo, por lo que podrá responderle y ayudarle más eficaz-

mente. Y porque cualquier inferencia, hipótesis, feed--back, etc. que pueda darle a su interlocutor tendrá que contar previamente con la escucha profunda, objetiva, de su mensaje.

Los pasos conductuales para lograr un mayor dominio en esta destreza de escuchar son los siguientes:

+ Atender y observar (atención física, postural, etc., porque es un proceso acumulativo que supone siempre lo anterior).

+ Tener presente la razón por la que se escucha: el tener y actualizar una razón por la cual es bueno que le escuche en profundidad al otro siempre es un elemento motivante que ayuda a la atención y concentración. Puede ser en general, para comprender cómo se siente mi interlocutor en relación con su entorno, su mundo, etc. O, por ejemplo, para que se sienta más afirmado o para que pueda yo responderle con una respuesta efectiva, etc.

+ Captar el contenido específico del mensaje verbal. Y lo habré captado si he sabido captar si sé responder a algunas preguntas fundamentales sobre el mismo tales como el: quién, qué, dónde, cuándo, cómo, por qué... de la situación o experiencia descrita por el interlocutor.

+ Suspendiendo el juicio personal: significa tratar de poner de lado todo tipo de prejuicios para mostrar interna y externamente la actitud recalcada por Rogers del respeto incondicional, esto es, aceptar a la otra persona

tal como es. Eso se traduce en evitar juicios previos tnato sobre el contenido como sobre el tono emocional pa ra dejar que las palabras, actitudes, emociones, del otro afloren y lleguen al sujeto tal como son en realidad y no tal como uno espera que suceda:

+ Resistir las distracciones: las distracciones externas mediante el atender postural etc. Y en las internas, recordando la razón por la que es importante escuchar en profundidad en este momento así como no prestando atención a otros pensamientos que impiden concentrarse convenientemente en el mensaje y en la persona que lo transmite.

+ Escuchar el tono emocional: en efecto, el tono así como otros aspectos del paralenguaje (velocidad, intensidad de afecto, nivel de energía en la pronunciación, repeticiones etc.) nos dará la clave para captar los aspectos emocionales de los contenidos que se transmiten. Por ello habrá que tener especial cuidado con identificar: las palabras específicas de sentimientos; las descripciones de estados de ánimo utilizadas por el interlocutor; el tono general mostrado (positivo, negativo, indiferente, etc.) como camino para ir comprendiendo poco a poco sus sentimientos más específicos en orden a responderle efectivamente a los mismos.

+ Retener los puntos claves del contenido: el ideal sería poder retener literalmente lo que el otro ha dicho. Y a eso se dirige la operativización de la destreza en la

escala de escucha atenta porque significa en ese caso retener los contenidos claves del mensaje, el tono emocional y los detalles más secundarios. Sin embargo, al ser esta repetición literal muy difícil en cuanto la duración de la interacción se prolonga, en este caso se subraya el prestar la máxima y distendida atención para poder sacar conclusiones sobre: cuáles son las palabras claves del mensaje tanto por su significado como por la carga emocional, tono de voz, etc.; y cuál es el tema central que se repite implícita o explícitamente, porque ello nos dará las pausas necesarias para las posibles respuestas.

4.1.4. Escala para medir escucha atenta (EA) :

Dentro del entrenamiento se incluyó también la explicación y prácticas con esta escala. La escala representa una determinada manera de medir el escuchar, entendiéndolo como capacidad de atender y retención de la información recibida. Por ello se ha operativizado en 5 niveles de forma que:

- una alta capacidad de escucha: corresponde a demostrar la habilidad de retener y recordar literalmente las expresiones verbales del interlocutor.
- Una capacidad moderada de escucha: corresponde a la habilidad de retener y recordar entre el 50% y el 75% de las ideas y contenidos claves.

- una baja capacidad de escucha : corresponde a la habilidad demostrada de retener y recordar el 25% o menos de las ideas y contenidos expresados por el interlocutor.

Escala para medir la Escucha atenta

- | | |
|-----|---|
| 1.0 | <u>Extremadamente inefectiva.</u>
Información imprecisa. No tiene nada que ver o no es consistente con lo manifestado por el interlocutor. Poco contenido y/o distorsionado. |
| 2.0 | <u>Bastante inefectiva.</u>
Da algún contenido relacionado, pero la información más importante se pasa por alto. No responde al contenido sustancial de lo expresado. |
| 3.0 | <u>Bien. Moderadamente efectiva.</u>
Da el contenido principal y sustancial de lo que se ha dicho. No hay distorsión importante de lo manifestado, ni ausencia importante del mensaje. |
| 4.0 | <u>Muy efectiva. Muy Bien.</u>
Da el contenido sustancial y principal de 3.0, pero añadiendo más detalles. |
| 5.0 | <u>Extremadamente efectiva. Excelente.</u>
Da una respuesta que prácticamente es "verbatim", literal, que corresponde con fidelidad al contenido y al orden de lo que se ha dicho. |

4.1.5. Comentario adicional : Un punto nuclear en el que se insistió en esta fase de entrenamiento fue que escuchar supone perfeccionar el saber oír y captar los puntos claves del contenido verbal así como saber oír el tono vital y emocional que lo transmite. Si perfeccionamos solo uno de los aspectos, podremos lograr una mayor retención de la información y posiblemente un mayor centramiento del problema , pero olvidando que tan importante o más que el contenido es el cómo se dice y por tanto la emoción principal que se está transmitiendo ahí. El no separar ambos aspectos es particularmente relevante en este caso. En este sentido, aquí se da una primera aproximación a la comprensión de los aspectos emocionales del otro. Puede que el interlocutor no utilice ninguna palabra que identifica específicos sentimientos emocionales. Por esta razón, los sujetos en el entrenamiento eran urgidos simplemente a escuchar y percibir el tono general que se transmitía a través de los diversos elementos del paralenguaje (positivo, negativo, neutral). Más tarde, conforme avance el entrenamiento, se podrá llegar a identificar más precisamente el sentimiento o emoción predominante en cada una de las interacciones.

Otro aspecto también particularmente resaltado fue el subrayar la dialéctica actividad-pasividad aplicado al escuchar: respectivamente, escuchar pudiera parecer un proceso pasivo y en parte lo es, en cuanto significa tratar de prescindir de prejuicios, aceptación incondicional del otro

y para el discurso de la mente. Y en cuanto que trata de no hablar ni externa ni internamente. Pero al mismo tiempo y paradójicamente es un proceso activo pues supone hacer consciente la motivación por la cual se está queriendo escuchar, supone luchar activamente contra las distracciones, supone esforzarse por lograr una mayor concentración, supone ser capaz de responder a las preguntas fundamentales del mensaje verbal. Todo ello subrayaría la necesidad de entrenamiento para lograr incorporar esas conductas alternativamente pasivas y activas de formas que lleguen a formar un nuevo hábito.

Se puso de manifiesto también el hecho de que para ser diestro en el arte de escuchar tan importante es el aspecto de "oir" como el de "recordar", y que ambos elementos están implicados en esta variable. Hay que enfatizar el hecho de que no puede ser evocado o recordado aquello que no fue realmente oído en primer lugar. Por ello pone el acento Carkhuff en desarrollar este aspecto que se traduce en capacidad de recordar porcentajes altos de lo escuchado como base de cualquier segundo paso y que describe en los cinco niveles de su escala.

También se insistió en saber escuchar lo que de una forma u otra "está siendo evitado" por el interlocutor. Es decir, supone un reflexionar sobre los aspectos del mensaje que no dice y podría decir o qué tipo de sentimientos podría sentir y expresar y no los siente ni los expresa.

Porque escuchar es una forma de atender (atender psicológico) y por ello es una forma de captar lo que se dice y lo que se evita, cómo se dice y cómo se podría decir. Lo cual significa ampliar las posibilidades de lograr consecuentemente una respuesta efectiva a dicho mensaje.

4.1.6. Investigación : Se pusieron de relieve algunos trabajos que confirman la importancia de un entrenamiento para lograr un escuchar más activo y eficaz. Así por ejemplo se comentaron los numerosos trabajos de Aspy y Roebuck que estudiaron la aplicación de las destrezas del atender postural, observar y escuchar en el aula de clase y obtuvieron excelentes resultados en los cambios efectuados por los alumnos en diversos índices del aprendizaje intelectual (21). Igualmente los de P. Camerón (1976) (22), sobre el porcentaje de atención y escucha activa de estudiantes universitarios.

También se comentaron ampliamente las orientaciones de Gendlin (1978) sobre lo que él llama "escuchar terapéutico" (therapeutic listening) tomado de Rogers y la aplicación que ha hecho al entrenamiento y creación de los grupos "Changes" de la universidad de Chicago (23). Igualmente puso de relieve la estrecha relación entre atender, observar y escuchar que además de Carkhuff ha puesto de relieve Barker (1971)(24) y Ivey & Authier (1978)(25), así como anteriormente y más recientemente C. Rogers (1980)(26).

4.2. Ejercicios prácticos :

Ejercicio 1: Identificar las claves del tono de voz.-

Objetivo: Sensibilizarse a la importancia del cómo habla una persona para saber discriminar lo que es acento propio de lo que significan otros aspectos del paralenguaje que hay que captar con atención, y que tienen consecuencias para una exacta comprensión del desde dónde habla el otro.

Procedimiento: El sujeto lee una lista de 16 aspectos del paralenguaje y tiene que señalar aquellas características que señalan claves importantes del paralenguaje que mediatizan la comprensión del mensaje verbal. A continuación se le pide, en respuesta abierta, que añada otros cinco aspectos particulares más que podrían añadirse a esta lista. Finalmente se le pide que identifique cuáles de estos aspectos llevan a determinadas inferencias sobre el nivel de energía del interlocutor, y la percepción global del sentimiento o emoción predominante. El ejercicio se hace de forma individual y al terminar se ponen en común los resultados en el grupo grande donde se comentan los mismos;

Ejercicio 2: Identificar las claves del contenido verbal.-

Objetivo: Reforzar la atención e interés a lo que se dice de forma que sea el sujeto capaz de identificar los di-

versos componentes de lo manifestado estructurándolo en 6 preguntas específicas.

Procedimiento: El instructor lee a los sujetos, en el grupo grande cuatro textos diferentes. Los sujetos escuchan atentamente y al terminar la lectura de cada texto se toman un minuto para reflexionar. A continuación escriben las respuestas a las siguientes preguntas identificadoras: quién, qué, cuándo, dónde, por qué, cómo.

Se reúnen en grupos de 4 personas para discutir y comentar las respuestas.

A continuación en parejas repiten el mismo ejercicio, expresando verbalmente las respuestas a estas preguntas que tratan de acrecentar el interés por la escucha y al mismo tiempo estructurar el contenido del mensaje.

Ejercicio 3 : Análisis de la voz

Objetivo : Adquirir práctica en escuchar señales vocales y al mismo tiempo recibir feedback sobre cómo la voz de cada uno, y los componentes del paralenguaje que la acompaña, cómo es percibida por otros.

Procedimiento: El ejercicio se hace en parejas. A uno de los sujetos le corresponder hablar y al otro escuchar. La persona que escucha puede estar con los ojos cerrados cuando lo considere oportuno con objeto de concentrarse mejor en los datos del paralenguaje que está escuchando. Tienen una interacción que dura alrededor de 10'. Y la persona que escucha trata de prestar atención fundamentalmen-

te a cómo está transmitiendo su mensaje (tono de voz, inflexiones, silencios, acentos, velocidad, etc.) Y más tarde tratará de lograr una conclusión personal sobre el tono emocional general que transmite el interlocutor, así como sobre el nivel de energía que comunica.

Al terminar esta parte, la persona que escuchaba le da feedback a su interlocutor y a continuación se intercambian los papeles y se repite el ejercicio. Termina con un comentario del proceso y de los datos en la misma pareja y con una puesta en común en el grupo grande.

Ejercicio 4 : Repetición literal.-

Objetivo : Este ejercicio tiene los siguientes objetivos:

a) Sensibilizarse a las distorsiones con que percibimos el mensaje del otro y por tanto al esfuerzo que se requiere para oír correctamente y escuchar atentamente.

b) Reforzar la experiencia de que lo que no se recuerda ni se repite bien es que no se ha oído bien.

c) Ejercitar la atención mental y la memoria en la escucha personal.

d) Tener presente la mayoría de los datos escuchados de la forma más objetiva antes de llegar a una conclusión personal sobre los puntos claves del mismo o sobre el tema importante que se repite.

Procedimiento: Los sujetos se dividen en ternas y se escogen los papeles iniciales:

- a) Comunicante
- b) Oyente (escucha)
- c) Observador

Puestos en la posición de atender postural se comienza la interacción, hablando de cualquier tema, pero preferentemente de algo más personal. El esquema de actuación es siempre el mismo: el comunicante dice algo de sí mismo, el observador toma nota y el que escucha, tras oír dos o tres sentencias, le interrumpe, se toma unos segundos y le repite lo más literalmente posible lo que el otro ha manifestado. Y el observador actúa de juez para dar feedback de qué es lo olvidado o lo repetido de forma no oriamente distorsionante. El ejercicio se repite una y otra vez, pero cuidando de ir aumentando ligeramente los tiempos de hablar del comunicante, por lo que el ejercicio se va haciendo más complejo y difícil. Este control de tiempos le co--rresponde al observador. Conforme va avanzando el ejerci--cio van cambiándose los roles, de forma que los tres sujetos han desempeñado al final los tres roles y por ello sometidos a idénticas experiencias. El ejercicio termina con un comentario en la propia terna en el que se recogen las dificultades experimentadas, el grado de congruencia entre las conductas verbales y no verbales, el sentirse escuchado por el otro y subrayar qué conductas no verbales han comunicado más interés etc. Y finalmente un comentario gene-ral en el grupo grande, donde se trata también de la apli-

cabilidad de esta repetición literal en otras circunstancias.

Ejercicio 5 : Prácticas de calificación con la
escala de Escuchar .-

Objetivo: Adquirir dominio de la utilización de la escala así como sensibilizarse a las distorsiones que traducen la falta de una escucha atenta.

Procedimiento: En primer lugar se procede a discriminar respuestas dadas a un determinado estímulo. Consiste en la presentación por escrito de un texto que corresponde a una serie de sentencias expresadas por una determinada persona. Y seguidamente los sujetos tienen que calificar 8 párrafos que corresponden a 8 formas de repetición literal del texto escuchado.

En segundo lugar, el instructor lee a los mismos sujetos diversos que corresponder a diversos posibles clientes o simplemente interacciones de cualquier relación normal. Los sujetos, al terminar de escuchar el párrafo, se toman unos segundos para evocar el mensaje recibido y lo reproducen por escrito. A continuación se vuelve a escuchar el texto de nuevo y se autocalifican las respuestas utilizando dicha escala.

Tanto en la discriminación como en la comunicación de respuestas escuchadas, los alumnos, son sometidos a diferentes textos, presentados alternativamente, con el fin

de lograr un mayor ejercicio y dominio de la escala. Otras veces intercambiaban sus respuestas para ser calificadas por el compañero. Se ponían en común respuestas escuchadas así como la correspondiente calificación otorgada con vistas a su discusión.

4.3. Trabajos complementarios :

Trabajo 1: Se llevó a cabo una repetición del ejercicio 2 en un contexto diferente. Se trataba de grabar en cassette trozos de servicios informativos de radio o televisión y aplicar ahí la máxima atención de forma que se pueda identificar las respuestas a esas 6 preguntas fundamentales.

Trabajo 2: Se les pidió también a los sujetos una repetición y aplicación en un contexto diferente del grupo (familia, amigos, etc.,) del ejercicio 4, tomando no tas por escrito y autocalificándose a sí mismos, siéndoles devueltas con observaciones del instructor.

Trabajo 3: Consistió en la lectura de algunos artículos particularmente apropiados. Lo mismo que dijimos en la fase anterior, se pidió una memoria de lecturas en la que constaban los artículos leídos y juicio crítico. De estas lecturas se les facilitó su lectura hecha expresamente para este entrenamiento. Se recomendaron particularmente las lecturas de Rogers (1980): Experiencias en comunicación (27); Gendlin (1978)(28): El escuchar terapéutico

y experiencias del grupo Changes; Long (1978), Guía para mejorar la capacidad de escucha (29); Lain (1961)(30), sobre las razones para escuchar al otro (cap. VI); Carkhuff (1979)(31), sobre la escucha activa.

5. Fase cuarta : La destreza de Responder; Comunicación y Discriminación. Los componentes teóricos y prácticos de la misma.-

Una vez terminado el entrenamiento en la llamadas destrezas previas, es decir, Atender, Observar y Escuchar, se pasó a continuación a exponer y entrenar para el objetivo final del curso: mejorar la capacidad de comunicar y discriminar respuestas efectivas mediante el entrenamiento en la destreza de Responder. A conseguir dicho objetivo de dicamos las semanas 6ª-7ª-8ª y 9ª del entrenamiento. Como se ve por la planificación expuesta anteriormente, se le dedicó el doble de tiempo que a las otras destrezas, por la importancia concedida a estos objetivos y por la mayor complejidad de los componentes de esta destreza, así como por la posibilidad de una mayor práctica y repetición de los ejercicios adecuados.

5.1. Contenido teórico de la destreza :

5.1.1. Objetivos más específicos:

- Objetivo 1 : Ser capaz los sujetos de discriminar entre respuestas más efectivas y menos efectivas, utilizando apropiadamente la escala de detrezas interpersonales.
- Objetivo 2 : Mejorar la propia efectividad de la comunicación y relación de ayuda, mediante el aumento en cantidad y calidad de la comunicación de respuestas efectivas al interlocutor.
- Objetivo 3 : Demostrar una escucha precisa que se manifieste en una respuesta que sepa aunar el captar la situación emocional específica del intelocutor y la razón que da cuenta de ese senti--miento.
- Objetivo 4 : Que los sujetos mejoren la capacidad de observarse a sí mismos y observar a los demás en lo que respecta a la gama de sentimientos y emociones y lo muestren en una acertada identificación en las distintas categorías de sentimientos y de los diferentes niveles dentro de cada categoría.
- Objetivo 5 : Ser capaces los sujetos de establecer una base intercambiable en la comunicación, mostrándolo en la habilidad para producir tres o más respuestas intercambiables como objetivo final de la interacción prolongada.

5.1.2. Funciones de la destreza de Responder:

El mejorar la capacidad de responder con efectividad al interlocutor mediante la emisión de respuestas intercambiables, tiene entre otras las siguientes funciones:

a) Mostrar una comprensión empática de la experiencia afectiva tal como ha sido captada por el sujeto que pretende ayudarlo. Dicha comprensión empática aparece como la mejor base para establecer un proceso de comunicación eficaz.

b) Facilitar al interlocutor su exploración, al ayudarlo a identificar sus sentimientos, y la razón que los explica.

c) Establecer una base amplia, intercambiable con el contenido, sentimiento y razón manifestada por el interlocutor. Sobre dicha base amplia (lo cual quiere decir que no es efectiva con una sola respuesta de este nivel) es posible edificar un proceso constructivo y profundo de comunicación interpersonal, en el que ambos interlocutores son comprendidos, el uno por el otro, en el nivel en que se expresan y por ello perciben que su mensaje ha sido captado en su intencionalidad y es respondido al mismo nivel.

d) Posibilitar el que pueda ser efectivo cualquier aspecto que sea más de "iniciación a la acción", como puede ser un consejo, una indicación correcta, un plan de modificación de conducta, etc.

e) Ampliar la autoexploración de los propios sentimientos. Efectivamente la pregunta empática ¿Cómo me sentiría yo si fuera el otro que ha tenido esta experiencia? lleva a un más frecuente autoanálisis en el que se descubre una mayor consciencia de los propios sentimientos, y por lo mismo de las razones y motivaciones de mi conducta.

5.1.3. Componentes de la destreza de responder :

La destreza de responder, tal como la describe operativamente Carkhuff, incluye estas tres partes:

- A) Responder al contenido
- B) Responder al sentimiento
- C) Responder al sentimiento y a la razón que lo explica

Desglosaremos a continuación cada una de estas partes de la destreza total de responder.

A) Responder al contenido: Carkhuff la define como la habilidad de resumir con las propias palabras el contenido expresado por el interlocutor. Por lo tanto no es una mera repetición literal, ni tampoco una repetición de las últimas palabras, ni una interpretación de lo que el otro ha dicho, sino un resumen de los puntos claves manifestados por el otro, parafraseado con las propias palabras de uno y comunicados al otro.

Una función específica que tiene respecto al interlocutor es permitirle comprobar cuán precisa ha sido la es-

cucha de su mensaje verbal. El saber responder al contendo es importante porque verifica la efectividad de la propia atención y escucha, porque mejorar la confianza del interlocutor, porque le ayuda a una más amplia autoexploración, etc.

Los pasos conductuales que permiten el dominio de esta destreza son los siguientes:

- Atender, observar, escuchar (porque los pasos y objetivos anteriores son siempre acumulativos)
- Resumir las partes claves de la expresión verbal del interlocutor con las propias palabras de quien le escucha, y preparando una respuesta que sea:
 - + específica (vs. vaga)
 - + parafraseada (vs. repetitiva)
 - + breve (vs. larga)
 - + no evaluativa (vs. interpretativa)
- Verbalizar la respuesta utilizando la formulación:
"Tú dices...", "Tú estás diciendo...", "Con otras palabras, tú quieres decir...", "Lo que tú quieres decir es..."

B) Responder a los sentimientos: Es la habilidad para resumir y expresar verbalmente los sentimientos que son expresados implícita o explícitamente por el interlocutor y que van unidos a la experiencia de cómo se ve en su mundo.

La función más específica que tiene esto es permitir al otro conocer lo que el sujeto que le ayuda ha compren-

dido sobre la experiencia que él ha tenido o está teniendo. Le permite al mismo tiempo comprobar la calidad de la escucha, en lo que se refiere a los sentimientos explícitos o implícitos en el proceso de comunicación.

La importancia que tiene es saber responder a los sentimientos del otro, es grande ya que le facilita al intelector su autoexploración en relación con su entorno en una doble forma: mostrándole que comprendemos sus sentimientos y por otra parte ayudándole a identificar los sentimientos específicos que él ha estado expresando y de los que muy posiblemente es del todo consciente. Aclarárselos es permitirle profundizar el proceso de exploración y sentir más experiencialmente una mayor congruencia.

Los pasos conductuales que permiten dominar esta destreza son los siguientes:

- Atender, observar, escuchar...
- Recordar los puntos claves del contenido verbal expresado así como de las observaciones de las conductas no verbales simultáneas.
- Hacerse la pregunta empática: ¿Cómo me sentiría yo si fuera esta persona que dice...que hace estas cosas... que tiene esta experiencia?
- Buscar la categoría adecuada del sentimiento: tipo de sentimiento (felicidad, tristeza, confusión, etc.)
- Fijar la intensidad dentro de este sentimiento (fuerte, débil...)

- Repetir esa palabra interiormente y comprobar, obverbando al otro, si realmente configura su experiencia. ("¿Podría esta persona usar aquí y ahora esta palabra específica?").

- Verbalizarla, ayudándose de la fromulación "Te sientes..."

C) Responder al senti miento y a la razón del mismo

(respuestas intercambiales): Es la habilidad de formular respuestas al interlocutor que combinen lo que la persona está sintiendo así como la razón que da cuenta de ese sentimiento. Como funciones más específicas tiene la de demostrar una comprensión correcta de la expresión del otro; aportarle feedback a la otra persona de los datos verbales percibidos por nosotros de forma que pueda comprobarlo en contraste con el mensaje original y sobre todo tiene la función de permitir establecerse así, cuando estas respuestas no son aisladas sino que se formulan una y otra vez, una base comunicativa amplia que permite unos niveles de autoexploración más profundos.

La importancia que tiene para un sujeto que quiera ayudar a otro o que quiera comunicarse mejor con él es grande porque le permite aumentar y mejorar su discriminación de lo que es realmente importante para su interlocutor. Y al mismo tiempo porque lleva a una consecuencia directa en el otro: conducirlo a niveles más profundos de autoexploración. Esta será la mejor y más eficaz comproba

ción de si realmente la intervención del que ayuda ha sido o no eficaz.

5.1.4. Escala de las destrezas interpersonales:

Es una escala para evaluar la eficacia de las respuestas dadas en el contexto de cualquier relación interpersonal, y más específicamente en el contexto de la relación ayuda. Sirve para calificar las respuestas abiertas que se dan a los items correspondientes a la comunicación de respuestas efectivas (índice de comunicación) así como para calificar las respuestas que corresponden a la discriminación de respuestas efectivas (índice de discriminación). Carkhuff la llama "escala de calificación de destrezas" (skills 's rating scale) (32).

ESCALA DE DESTREZAS INTERPERSONALES

- | | |
|-----------|---|
| Nivel 1.0 | <u>Muy inefectiva.</u> Tanto el sentimiento como el contenido de la expresión verbal están ambos ausentes de la respuesta o si aparecen resultan inapropiados. Sustrae básicamente ambos. |
| Nivel 1.5 | La respuesta tiene alguna relación básica con el contenido expresado por el otro. Pide información relevante al contenido. Ofrece dirección pero sin tener en cuenta todo el contenido. |

- Nivel 2.0 Inefectiva. Respuesta apropiada al contenido, pero el sentimiento queda ausente o inapropiado. Parafrasea bien el contenido. Ofrece dirección (iniciativa, consejo, etc.) que presupone una buena comprensión de los puntos claves del contenido.
- Nivel 2.5 Respuesta apropiada al sentimiento. El contenido permanece ausente o está expresado de forma inapropiada.
- Nivel 3.0 Minimamente efectiva. Respuesta intercambiable con el sentimiento expresado así como con la razón que da cuenta del mismo.
- Nivel 3.5 Respuesta apropiada al sentimiento y al significado personalizado del mismo (es decir a la razón interna implícita en el mismo).
- Nivel 4.0 Muy efectiva. Personaliza el sentimiento y el significado interno del mismo. Explicita donde quiere o necesita estar en relación con donde está ahora. Abre caminos a una iniciación y dirección más concretas.
- Nivel 4.5 Respuesta apropiada a una personalización del sentimiento, del problema y del objetivo. Propone objetivos operativos.
- Nivel 5.0 Extremadamente efectiva. Respuesta apropiada a una personalización del sentimiento, el significado, el problema y el objetivo. Identifica posibles pasos en la dirección del objetivo.

Esta escala responde a la combinación de dos factores (Responder e iniciar) y dos niveles (alto y bajo), de la forma siguiente:

VARIABLES

	Responder	→ → →	Iniciar
<u>Niveles</u>	Alto (A)		Alto (A)
	Bajo (B)		Bajo (B)
<u>Nivel 1.0:</u>	(B.B.) Esta respuesta puntúa <u>bajo</u> en Responder a donde está el interlocutor y <u>bajo</u> en Iniciar a donde quiere o desea estar.		
<u>Nivel 2.0:</u>	(B.A.) La respuesta puntúa <u>bajo</u> en Responder dónde está el otro y relativamente <u>alto</u> en Iniciar, en términos de dar consejo, orientación, etc. respecto a dónde quiero o necesita estar el otro.		
<u>Nivel 3.0:</u>	(A.B.) La respuesta puntúa <u>alto</u> en Responder al sentimiento y a la razón que lo explica en relación con dónde está el otro. Y puntúa <u>bajo</u> en iniciarle hacia dónde quiere o necesita estar.		
<u>Nivel 4.0:</u>	(A.A.) Esta respuesta puntúa <u>alto</u> en Responder tanto al sentimiento como al significado (razón e implicación personal del evento) respecto a dónde está el otro. E igualmente puntúa <u>alto</u> en Iniciar, al personalizar dónde quiere o desea estar el otro y explicitarlo de forma		

operativa.

Nivel 5.0: (A.A.⁺) Esta respuesta puntúa alto en Responder al sentimiento así como al significado personal respecto a dónde está el otro. Igualmente puntúa alto en Iniciar respecto a la dirección que puede o debe tomar, al personalizar la comprensión del problema y del objetivo y concretar el primer paso hacia donde el otro quiere o necesita ir.

Este es el diseño con el que los expertos han construido la escala y también con el que han ideado las diferentes respuestas que aparecen en cualquier test de discriminación de las respuestas efectivas. El diseño incluye variaciones en el nivel de las conductas que subrayan sobre todo la dimensión de responder así como variaciones en el nivel que subrayan conductas más incluidas en la dimensión de Iniciar. La combinación de ambas permite establecer los diferentes grados de efectividad.

Esta escala es la que hemos usado para el entrenamiento de los sujetos del grupo experimental y los sujetos en el entrenamiento de jueces que calificaron las diversas respuestas.

5.1.5. Comentario adicional : Enseñar a responder con efectividad al interlocutor se desglosa en dos aspectos: enseñarle a discriminar las respuestas que son efectivas de las que no lo son y por otra parte enseñarle a comu-

nicar directamente estas respuestas efectivas. Como ya hemos señalado anteriormente, pedagógicamente se empieza por discriminar adecuadamente, ya que es más fácil el reconocimiento y calificación de las respuestas ya dadas cuando se ha estudiado los principios operativos que han inspirado la construcción de la escala de destrezas interpersonales. Y por otra parte también es más fácil cuando los sujetos encuentran 5 posibles respuestas ante el mismo estímulo, respuestas que pueden ser comparadas entre sí y que son calificadas por dicha escala. En cambio el ofrecer una respuesta directa que resuma bien el sentimiento y el contenido manifestado por el interlocutor es siempre más difficil. La experiencia del entrenamiento confirmó que el enseñar primero a discriminar es una buena preparación pedagógica para luego ensayar las respuestas directas, porque presenta una rica gama de posibles respuestas y ello hace caer en la cuenta de cómo evitar respuestas que pueden ser menos efectivas así como estudiar por qué las efectivas son efectivas, según los términos de los distintos niveles de la escala.

Por otra parte, tanto el entrenar en discriminación como en comunicación se puso particular interés en la importancia de saber captar el marco de referencia del otro. Ese marco de referencia significa la forma y contexto desde los que la persona se contempla a sí misma en relación con su mundo. Este "mundo" incluye a sí mismo, a gente significativa para él como su familia, amigos, conocidos, gen

te con la que se relaciona a diario, etc. En una palabra, el mundo o entorno en el que vive inserto. El contenido verbal del interlocutor será precisamente una expresión, de la relación con estas personas y este mundo. La comprensión precisa de este contenido, de los sentimientos implícitos y explícitos que lo acompañan, así como más tarde del significado que tiene para la persona ambos aspectos permitirá conectar con ese su marco de referencia. Y por el contrario, la incapacidad para hacerlo impedirá el ser eficaces a la hora de plantear una dirección constructiva para la solución del problema, si se trata de una entrevista de ayuda. En ese sentido, en el modelo de Carkhuff toda la dimensión de responder tiene como objetivo procurar penetrar en el marco de referencia del otro y captar desde ahí sus mensajes, mientras que la dimensión de iniciar el marco de referencia de la persona que ayuda pasa a ser el centro desde donde se planifica y dirige una acción constructiva para el déficit constatado. Y sin embargo, aun en esa fase más directiva, nunca se pierde de vista el seguir respondiendo desde el marco de referencia del otro ya que sólo desde ahí es eficaz cualquier plan de acción. Es decir, en la relación de ayuda según Carkhuff nunca se inicia o lleva a cabo un programa de cambio o de modificación de conducta, sin estar al mismo tiempo continuamente a los efectos y repercusiones que se están produciendo en el cliente, a las reacciones efectivas que se desencadenan provenientes de la iniciativa que parte desde el propio marco de referencia.

Responder al otro es pues la mejor oportunidad para que el otro constate si hemos logrado comprender su marco de referencia o no.

Un aspecto importante de esta destreza es la capacidad de responder a los sentimientos del interlocutor. Pues bien, se constató durante el entrenamiento que un medio muy apropiado es motivar a los sujetos a que mejoren la propia autoobservación de sus sentimientos. En efecto, se siguió una doble línea: por una parte el reforzar la frecuente autoobservación de la propia situación afectiva, intentando sintetizarla en una palabra que diera razón de la misma. Ello permitió acceder a niveles de consciencia cada vez mayores y a la comparación de diferentes situaciones de ánimo que eran experimentadas y captadas en todo su contraste. " Por otra parte se reforzó también el aspecto lingüístico, en el sentido de ampliar el léxico propio de la manifestación de los distintos sentimientos y emociones. Lo normal es que los sujetos se expresen con un reducido vocabulario cuando intentan describir lo emocional y que además acuden a utilizar palabras que resultan excesivamente vagas y generales: así por ejemplo, la frecuente utilización del "sentirse bien, sentirse mal, sentirse a gusto, etc." El reducido vocabulario va en consonancia con una similar reducción del campo de observación de las propias vivencias como la expresión verbal de las mismas. Esto respondía exactamente a una preocupación muy de Carkhuff que utiliza

en inglés listas enteras de palabras que identifican diversas categorías y niveles de sentimientos. En ese sentido constatamos que el castellano ofrece una diversidad y riqueza inigualable de palabras que identifican las diversas situaciones afectivas del sujeto con notable variedad de matices. Sólo después de mejorar estos aspectos aplicados a uno mismo, sólo entonces está el sujeto capacitado para comprenderlos en los otros y para responder con precisión y exactitud a la comprensión de su situación emocional.

Finalmente otro aspecto que se resaltó en el entrenamiento es el lograr lo que llama Carkhuff "la base intercambiable" a través de un sucesivo cumplimiento de los objetivos parciales. En efecto, la base intercambiable significa que el sujeto pueda proporcionar al menos 6 respuestas continuadas en un breve espacio de tiempo que respondan tanto al sentimiento como al contenido verbal de lo expresado por el otro, y que forman una base amplia desde donde poder afianzar una comprensión global que va a permitir establecer la adecuada dirección al proceso. Pues bien, para lograrlo el sujeto tendrá que ir paso a paso. Demostrando su excelente escucha en una sencilla respuesta al contenido, por ejemplo reflejándolo de forma parafraseada; o en una identificación de algún sentimiento clave etc. hasta que va aflorando lentamente aquel sentimiento más específico que condensa en sí mismo el núcleo del mensaje y aquella razón que lo explica de forma más con-

vincente. Entonces, y sólo entonces, se estará preparado para emitir una respuesta intercambiable que aparece así como el resumen lógico del correcto cumplimiento de los pasos anteriores. Por ello hemos de subrayar la relación entre las distintas destrezas en el entrenamiento, ya que difícilmente se puede emitir respuestas intercambiables si no se ha sabido captar el sentimiento clave y el contenido más significativo y difícilmente se puede captar si no ha habido una escucha eficaz etc. Un paso lleva a otro. Y por otra parte pedagógicamente siempre que uno está perdido tiene como un mapa en el modelo que le permite volver hacia atrás a prestar una nueva atención, una mejor escucha etc. Lo mismo que cuando ese responder no produce los efectos esperados en el interlocutor de su asentimiento o de una mayor autoexploración. Lo cual quiere decir que la respuesta no ha sido intercambiable tal como se esperaba y por tanto que hay que intentarla de nuevas formas, tal vez recurriendo sin más a un responder al contenido o a una simple identificación del sentimiento clave para lograr una más acertada respuesta.

5.1.6. Investigación : En el apartado de investigación se pusieron de relieve a los sujetos tanto los estudios que aportaron resultados significativos sobre la importancia de la comprensión empática y que pertenecen a la historia y base de la actual dimensión de responder, como los que han utilizado en entrenamiento en las actua-

les destrezas de esta dimensión y han subrayado la comunicación y discriminación de respuestas efectivas, es decir, la consecución de respuestas intercambiables.

De entre los primeros estudios se comentaron especialmente los trabajos de Pagell, Carkhuff y Berenson (1967); Martin y Carkhuff (1967), Berenson (1967), Carkhuff, Piaget y Pierce (1967), Berenson, Carkhuff y Myrus (1966), Carkhuff (1967) y otros, recogidos todos ellos en Truax y Carkhuff (1967)(33), Carkhuff (1969)(34) y Carkhuff (1971)(35).

En lo que respecta a estudios más recientes sobre la efectividad del entrenamiento en la dimensión de responder y las subsiguientes destrezas, así como en su doble aspecto de discriminar y comunicar respuestas efectivas, fueron especialmente comentados los estudios de Carkhuff (1974)(36), Vitalo (1973)(37), Hume (1977)(38), Keeling (1978)(39) Valle (1978)(40), Cash y Vellema (1979)(41).

Quisimos también poner de relieve los distintos campos de aplicación que puede tener el entrenamiento en estas destrezas para mejorar conductas interpersonales. Por ello presentamos estudios que han realizado el entrenamiento en esta variable en campos tan diversos como educación, padres, médicos, relaciones matrimoniales, etc. Por ello decidimos exponer un estudio de cada uno de estos campos, eligiendo como representativo del primero el de Aspy (1977)(42) que preparó a maestros en estas destrezas comunicativas y estudió sus resultados en las distintas mejoras de sus alum-

nos; del entrenamiento a padres el estudio de Reed, Roberts, Forehand (1977)(43), del entrenamiento a médicos el de Aspy (1980)(44) sobre la influencia del entrenamiento en las destrezas de responder en la cantidad de información recogida en entrevistas médicas; y finalmente el estudio de Epstein y Jackson (1978)(45) sobre la eficacia de este entrenamiento en personas con problemas matrimoniales.

5.2. Ejercicios prácticos:

Ejercicio 1: Discriminación y comunicación de respuestas específicas al contenido.

Objetivo : Saber distinguir entre respuestas específicas y respuestas vagas o generales cuando se responde al contenido de la expresión verbal.

Procedimiento: El ejercicio tiene dos partes. En la primera se presenta a los sujetos 5 textos correspondientes a diversas expresiones de otras tantas personas. En cada texto se presentan 6 posibles respuestas al contenido verbal. Se trata de discriminar aquellas que recogen lo expresado de forma específica y aquellas otras que lo hacen de forma global y general.

En la segunda parte se presentan 4 estímulos correspondientes a otras tantas personas. Se trata ahora de responder comunicando dos tipos de respuestas: una vaga y general, resumiendo el contenido de forma amplia y otra más específica y concreta.

Ejercicio 2 : Discriminación y Comunicación
del parafraseado .-

Objetivo: Sabes distinguir entre respuestas al contenido parafraseadas y respuestas repetitivas.

Procedimiento: Este ejercicio tiene dos partes. En la primera se les presentan a los sujetos 4 textos que sirven como estímulos para ser respondidos en lo que se refiere al contenido verbal. Después de cada texto se ofrecen tres respuestas al contenido cuya discriminación se solicita: la respuesta repetitiva de la respuesta parafraseada.

En la segunda parte se presentan otros cuatro textos distintos. Se pide a los sujetos que comuniquen una respuesta abierta que representa un parafraseo de lo dicho por el interlocutor así como otra respuesta que sea fundamentalmente repetitiva.

Ejercicio 3: Discriminación y Comunicación
de respuestas no evaluativas.-

Objetivo: Sabes distinguir entre respuestas al contenido no evaluativas de las respuestas interpretativas.

Procedimiento: Al igual que los ejercicios anteriores este consta de dos partes. En la primera los sujetos califican como conductas evaluativas o no evaluativas las 5 correspondientes a cada estímulo escrito, siendo 4 estos estímulos.

En la segunda parte se presentan otros cuatro textos distintos también por escrito, a los que los sujetos res--

ponden de forma abierta con respuestas no interpretativas.

Ejercicio 4: Discriminación y comunicación de
respuestas apropiadas al sentimiento.-

Objetivo: Alcanzar precisión en la identificación de la categoría e intensidad del sentimiento captado.

Procedimiento: En la primera parte del ejercicio se presentan dos textos escritos a los que se han dado 3 respuestas en cada texto solamente respondiendo al sentimiento que se puede captar como correspondiente a la expresión verbal. Se trata de identificar si la respuesta es correcta atendiendo a la categoría del sentimiento así como al nivel de intensidad con que se manifiesta.

A continuación se ofrecen a los sujetos otros 3 textos escritos para que se respondan de tres formas distintas, todas ellas atendiendo al sentimiento que ahí se manifiesta. Cada respuesta es a continuación autocalificada por el sujeto así como dando la razón del por qué de su correcta calificación.

Ejercicio 5: Identificación de la pregunta
empática .-

Objetivo: Mejorar la exploración de los propios sentimientos, tratando de responder a la pregunta empática: ¿Cómo me sentiría yo si fuera esta persona?.

Procedimiento: Se presentan por escrito a los sujetos 4 textos diferentes. A continuación de cada texto se encuen-

tran 9 palabras que describen otros tantos sentimientos. Los sujetos tratan de responder a la pregunta empática, identificándose con las palabras que describen más apropiada y específicamente el sentimiento implícito en el texto.

Ejercicio 6: Discriminación de respuestas intercambiables.-

Objetivo: Identificar los errores que hacen la respuesta inefectiva.

Procedimiento: Se presentan a los sujetos por escrito 5 textos con las correspondientes respuestas intercambiables, que tratan de responder tanto al contenido como al sentimiento expresado por la persona. Los sujetos deben identificar qué tipo de errores se han cometido en dichas respuestas tanto en lo que se refiere a aspectos no correctos del contenido verbal como a la falta de precisión en la identificación de la categoría y nivel del sentimiento expresado.

Ejercicio 7: Comunicación de respuestas intercambiables.-

Objetivo: Mejorar la destreza de comunicar respuestas que sean intercambiables con el contenido y sentimiento expresado por el otro.

Procedimiento: Se presentan por escrito a los sujetos

10 textos correspondientes a diferentes personas y situaciones. Los sujetos tienen que formular en primer lugar una respuesta específica al sentimiento implícito en dicha comunicación. En segundo lugar tienen que comunicar por escrito una respuesta que identifica y recoge dicho sentimiento y añade la razón que lo explica.

A continuación en grupos pequeños estudian comparativamente dichas respuestas intercambiables, observándose las diferencias entre ellas, y eligiendo cada grupo la que parece responder más precisamente a lo manifestado por el interlocutor. Y se realiza una puesta en común en el grupo grande.

Ejercicio 8: Prácticas de discriminación de respuestas, utilizando la escala de Destrezas Interpersonales.-

Objetivo: Adquirir un dominio en la identificación de los componentes de la efectividad de una respuesta, según han sido hechos operativos por dicha escala. Y al mismo tiempo realizar un aprendizaje operativo según la variedad de respuestas que pueden darse ante el mismo estímulo.

Procedimiento: Presentación de 5 textos por escrito a los sujetos. Estos deben calificar, atendiendo al criterio de efectividad de la escala de destrezas interpersonales que integra los niveles alto y bajo de responder e iniciar, deben calificar -decimos- cada una de las 5 respuestas que recibe dicho interlocutor.

En grupos pequeños se comentan las calificaciones y finalmente en el grupo grande el instructor comprueba dichos resultados explicando el por qué de la ineffectividad de las respuestas, en comparación con otras, y por ello su respectiva calificación según la escala.

Ejercicio 9: Prácticas de comunicación de respuestas intercambiables, utilizando la Escala de Destrezas Interpersonales.-

Objetivo: Adquirir un dominio en la utilización de dicha escala. Y al mismo tiempo expandir la propia capacidad de responder, medido por la emisión de 5 distintas respuestas ante el mismo estímulo, y que representan los distintos niveles de efectividad en la respuesta.

Procedimiento: Se presentan a los sujetos 5 textos diferentes como estímulos emitidos por distintas personas que deben ser respondidos de acuerdo con diversos niveles de efectividad. Cada sujeto debe comunicar por escrito 5 diferentes respuestas, correspondiente cada una de ellas a los diversos niveles descritos en la escala.

En grupos pequeños se comenta el ejercicio y en el grupo grande se ponen en común los diversos aspectos del mismo así como las dificultades encontradas en la práctica de la escala.

Ejercicio 10: La base intercambiable en la relación.-

Objetivo: Este ejercicio que significa el punto álgido del entrenamiento en la dimensión de responder, pretende varios objetivos:

- Practicar todas las destrezas estudiadas anteriormente (atender, observar, escuchar, responder al contenido, responder al sentimiento, responder de forma intercambiable). Al incorporarlas todas y utilizarlas acumulativamente se experimenta su lógica y utilidad.

- Adquirir mayor espontaneidad en las propias respuestas, ya que no se da una repetición exacta y lógica de las diversas destrezas sino que se va alternativamente identificando el contenido verbal, los sentimientos implícitos y explícitos hasta poder construir más eficazmente las respuestas intercambiables con ambos.

- Experimentar cómo se puede introducir esa base intercambiable en cualquier interacción ordinaria y cómo se facilita el proceso de autoexploración mutua cuando ambos interlocutores son protagonistas activos de la misma.

Procedimiento: Los sujetos son divididos en parejas donde uno tiene el papel de persona-que-necesita-ser-ayudada y otro el de consejero, ayudador, etc. El tema que se insinúa puede ser recientes o pasadas experiencias en comunicación o incomunicación. Durante 30 minutos el que ayuda le prestará la atención postural, escucha, etc. debida y cuando lo considere oportuno le reflejará su escucha en respuestas al contenido, respuestas al sentimiento. El objeti

vo final será comunicar tres o más respuestas intercambiables que establezcan una base más amplia y segura donde es posible una mayor autoexploración y donde el proceso de comunicación encuentra los elementos claves para su posterior dirección en una segunda fase de iniciación a la acción. Al terminar esta primera parte del ejercicio se intercambian los papeles y se repite de la misma forma y con los mismos objetivos.

Al concluir el ejercicio se realiza una primera puesta en común en la pareja en torno al proceso que se ha realizado entre ambos, dificultades encontradas, niveles de eficacia, consecuencias para uno y otro respecto a sus respectivas destrezas comunicativas etc. En la puesta en común en un grupo grande, se ponen se manifiesto las conclusiones a las que han llegado cada una de las diadas, así como la eficacia media obtenida.

5.3. Trabajos complementarios:

Trabajo 1: Se les pidió a los sujetos realizar una nueva discriminación de respuestas al contenido, que debía ser trabajada individualmente. Se trataba de 5 textos, con una única respuesta cada texto. Además de calificarla como adecuada o inadecuada, debían dar la razón de dicha calificación y entregar el ejercicio para ser corregido por el instructor.

Trabajo 2: Se puso particular interés durante las 4 semanas que duró esta fase del entrenamiento en la mejora de

la propia observación de estados afectivos así como del léxico que los expresa. Para ello se les pidió:

a) Por una parte tomar frecuentes notas en un diario personal sobre la identificación de diversos estados de ánimo así como la captación de los mismos en las personas con las que los sujetos interaccionaban diariamente en cualquier tipo de relación.

b) Por otra parte se les dio una lista con 7 categorías diferentes de sentimientos, divididas en tres niveles (alto, medio, bajo) y se les pidió expandir dicha lista hasta duplicarla, encontrando otras palabras castellanas que fueran enriqueciendo la lista original. En una de las sesiones del entrenamiento se procedió a un comentario por grupos de las distintas palabras añadidas y se obtuvo una mucho más amplia lista de palabras que identifican sentimientos y emociones y que fue finalmente distribuida a todos los sujetos participantes para su utilización en los entrenamientos.

Trabajo 3: Consistió en realizar algunas lecturas complementarias. También esta vez, como en fases anteriores, se les pidió a los sujetos una memoria de las lecturas realizadas, escogidas dentro de las recomendaciones que se les hicieron. Y estas fueron las siguientes: Rogers (1980), "Empático, una forma de ser poco apreciada" (46), Repetto (1977) sobre los sentimiento emocionales y la captación de los sentimientos empáticos (47); Carkhuff y Anthony (1978)

(48); Carkhuff (1981)(49), sobre lo que significa la ampliación del repertorio de respuestas (cantidad y calidad de las mismas) en relación con el sentido del determinismo en la persona del funcionamiento-menos-pleno; Headington (1979) sobre la importancia de mejorar el proceso de comunicación en la relación de ayuda y realizándola a través de esta comprensión empática (50); Egan y Cowan (1975)(51), sobre la diferencia en comunicación y discriminación así como Egan (1979), sobre el concepto de "reciprocidad en la relación interpersonal".

6. Fase Quinta: Final del entrenamiento en destrezas
interpersonales.

Concluidas las cuatro semanas dedicadas a la fase cuarta del entrenamiento, quedaba la conclusión. A ella de dicamos esta décima semana. El tiempo asignado se dedicó a cumplir estos 3 objetivos:

- a) Presentación teórica de la dimensión "Iniciar" del modelo de Carkhuff.
- b) Evaluación de los conocimientos teóricos adquiridos sobre la dimensión de responder y su desglose en las diversas destrezas estudiadas.
- c) Evaluación del dominio adquirido en estas destrezas, mediante una nueva aplicación del Test de Destrezas

Interpersonales, así como las otras cuatro escalas de actitudes que aplicamos también en el pre-test.

a) Presentación teórica de la dimensión "Iniciar":

Para que los sujetos tuvieran una comprensión más adecuada de la Escala de Destrezas Interpersonales y al mismo tiempo adquirieran una información sintética sobre to do el modelo básico, se les facilitó una instrucción teórica sobre las restantes dimensiones. En efecto, se presentaron las destrezas de personalizar, como fase transicional y las de iniciar, como objetivo último a conseguir cuando el proceso de comunicación se realiza dentro del contexto de la entrevista.

La presentación de estas destrezas se ciñó a desentrañar un poco los contenidos teóricos de las mismas, funciones, importancia, pasos conductuales, sin hacer ningún ejercicio práctico, ya que habíamos limitado el entrenamiento práctico a la consecución de la base intercambiable, y al correspondiente ejercicio.

b) Evaluación de los conocimientos teóricos de las destrezas :

Ya que en el entrenamiento de Carkhuff se insiste en los dos aspectos, el conocimiento teórico de los componentes de cada destreza (definición operativa, funciones, importancia, pasos conductuales, etc.) y por otra parte en

el dominio práctico de la misma (cómo se atiende de hecho, cómo se escucha, cómo se responde etc.) pensamos que el entrenamiento propiamente dicho debía incluir una evaluación de ambos aspectos. Para ello, todos los sujetos del grupo fueron sometidos a unas preguntas relativas a estos aspectos teóricos así como a una evaluación de la metodología del aprendizaje nivel de satisfacción con el entrenamiento etc.

Estos datos fueron leídos y valorados por el instructor y sus resultados comunicados de nuevo a los sujetos. Sin embargo no hemos considerado incluirlos en la investigación científica, porque se prestan a una corrección mucho más subjetiva y por ello más difíciles de convertirlos en datos empíricos. Por otra parte lo teórico es solo un paso previo para lo que realmente interesa y es que los sujetos mejoren sus destrezas y sean más capaces de atender mejor, escuchar mejor, responder mejor etc. y todo ello medido empíricamente.

Por consiguiente queremos dejar aquí constancia de lo que se hizo sin insistir mayormente en los resultados de esta evaluación teórica, para subrayar únicamente que tiene un sentido, si se han explicado los aspectos teóricos, el comprobar su aprendizaje. Y eso es lo que hicimos. Pero lo que realmente nos interesaba era comprobar las mejoras con los mismos instrumentos de medida que se aplicaron en el pre-test. Por ello procedimos a una nueva aplicación.

c) Nueva aplicación del Test de Destrezas interpersonales y escalas adjuntas .

Por ello en la última semana del entrenamiento y en la misma en que se aplicó de nuevo al grupo de control, se procedió a idéntica aplicación con los sujetos del grupo experimental. Para ello se presentó de nuevo el Test de Destrezas Interpersonales, así como la escala del FIRO-B de Schutz, la escala de autoestima de Coopersmith y la escala de medición del clima de un grupo de Effeifer & Jones. Con dicha aplicación se daba por terminada la parte específica que ha sido el objeto de nuestra investigación y que constituyó el curso teórico práctico en destrezas interpersonales, dentro del modelo de Carkhuff.

7. Discusión del entrenamiento y sugerencias para su mejora.

Hemos tratado en este capítulo de describir en qué consistió el entrenamiento o variable independiente. Y para ello hemos dado cuenta de los diversos componentes del mismo: objetivos, contenidos, metodología, ejercicios prácticos etc.

Pero no queremos terminar este capítulo sin ofrecer al menos una breve discusión del mismo a partir de nuestra personal experiencia así como ofrecer algunas sugerencias

que nos parece serán útiles para una mejor consecución de los objetivos del mismo.

Nuestra impresión personal al llevar a cabo la metodología del entrenamiento propuesta por Carkhuff (a la que hemos seguido fundamentalmente, completada por algunas aportaciones personales fruto de la propia experiencia en entrenamiento supervisado), nuestra impresión -decimos- es que es una metodología adecuada para el fin que se pretende. Es decir, que el trainer o instructor dispone de un conjunto de principios, de instrumentos, de una metodología, que le ayudan mucho a preparar, llevar a cabo y evaluar el pretendido entrenamiento.

A partir de esta experiencia tenida en este grupo experimental queríamos destacar algunos aspectos que han parecido particularmente valiosos.

En primer lugar nos ha parecido particularmente acertada la insistencia de Carkhuff de que un entrenamiento en destrezas tiene que tener en cuenta un adecuado balance entre los componentes teóricos y prácticos de las mismas. Es decir, que es importante que los sujetos no se sometan a una serie de ejercicios prácticos sin haber escuchado antes los aspectos teóricos de las mismas. Lo hemos encontrado particularmente valioso porque el seguir este principio nos ha permitido:

- a) Poner en marcha un proceso de aprendizaje que se ba-

sa en una lógica operativa, antes de hacer una cosa hay que definirla operativamente (es una forma de acotar y poner límites); hay que conocer sus funciones (para qué me sirve esto, qué papel desempeña en el conjunto de mis conocimientos o necesidades etc.); hay que conocer por qué es particularmente importante para el sujeto (qué le aporta que no tenga, qué beneficios obtiene de ello) y finalmente nada se conseguirá si no se identifican los pasos conductuales que responden a la pregunta ¿Cómo lo lograré?. Estos aspectos teóricos por una parte desglosan el contenido de la destreza y por otra parte motivan grandemente al aprendizaje de la misma.

b) Transmitir este proceso como el proceso de "fabricación de destrezas o competencias". Es decir, que cualquier actitud, constructo etc. lo podemos hacer operativo y convertirlo en una competencia o destreza concreta siguiendo este mismo proceso. Y eso se ha transmitido a los sujetos de forma que no solamente han aprendido un modelo de destrezas sino que han identificado los componentes que hacen este modelo mejorable, ampliable, etc. para servir a las necesidades reales de la persona.

Es también, como dice Carkhuff, aprender a aprender (learn to learn) y eso lo hemos visto como algo muy positivo.

En segundo lugar otro aspecto que nos ha resultado también valioso y eficaz en la metodología del entrenamiento

ha sido el triple principio de aprendizaje que pone Car-khuff como fundamental. Dice que el trainer o instructor debe hacer siempre una triple aproximación en la transmisión de los contenidos de los formandos:

- a) Díselo (tell)
- b) Muéstraselo (show)
- c) Házlo (Do)

Con ello quiere abarcar tres formas de aprendizaje como son el aprendizaje didáctico, el aprendizaje por modelado y el aprendizaje experiencial. Indudablemente lo importante es que el sujeto lo haga por sí mismo el ejercicio etc. y ponga en práctica los pasos anteriores. Para Carkhuff la acción es el principio supremo del aprendizaje. Pero los dos pasos anteriores lo preparan y complementan. Por todo ello el haberlo seguido en las diversas fases del entrenamiento nos ha resultado de gran ayuda. En este sentido, en cada una de las destrezas recurríamos a esa triple fuente de aprendizaje: primero una explicación didáctica y com-prehensiva (aspectos teóricos etc.); en segundo lugar una demostración delante de todo el grupo (en forma de rol----playing etc., pero siempre llevada a cabo por el instructor para que vieran cómo se podía hacer); y en tercer lugar un hacer-hacer, con una supervisión por parte del mismo instructor para que todo aprendizaje terminara siempre teniendo el sujeto su propia experiencia de los elementos teóricos explicados anteriormente. Y así cayera en la

cuenta de los aspectos positivos y de los negativos en relación con la destreza expuesta y por tanto con el nivel de su consecución compulsado en las diversas escalas de medida.

En tercer lugar creemos que también es importante el que el instructor tenga muy presente cuál es el objetivo que persigue con este grupo en concreto, en relación con los cuatro objetivos posibles que presentábamos al principio del capítulo. Porque el número de repetición de los ejercicios prácticos así como los trabajos a realizar fuera del grupo de entrenamiento son consecuencia de precisar este objetivo. En nuestro caso complementamos las lecturas con artículos de autores españoles que nos parecieron apropiados para esta finalidad. O diseñamos algún ejercicio (p. ej. el de las miradas etc.) que no utiliza Carkhuff. Todo ello con el propósito de que los sujetos generalizaran y aplicaran el aprendizaje más allá del contexto del grupo de entrenamiento en el que tenía lugar.

En resumen, estos tres aspectos que acabamos de comentar y que están en los principios y metodología de Carkhuff, nos han parecido particularmente claves para una buena orientación y desarrollo del entrenamiento.

Por otra parte habría que notar que el conjunto de los ejercicios realizados así como los trabajos complementarios pensados para hacerlos fuera del contexto del entrenamiento, ambos aspectos aparecen como imprescindibles para

un buen aprendizaje. En los ejercicios seguimos la pauta de Carkhuff que recomienda alterar los ejercicios en díadas, trios, grupo pequeño, grande, pero teniendo claro que la diversa metodología pretende un único objetivo, el que se identifica en cada una de las fases del entrenamiento. En la evaluación global del curso de entrenamiento, por parte de los sujetos apareció en lugar destacado la casi unanimidad en subrayar estos ejercicios y trabajos como claves para el aprendizaje.

Como se ha visto en la descripción del curso realizado, se utilizó la misma metodología a lo largo de las diversas fases, metodología que iba dirigida a la exposición de los conocimientos teóricos así como al dominio de los aspectos prácticos. La evaluación de los sujetos realizada al final del curso puso de manifiesto que la motivación iba aumentando conforme aumentaba el curso, siendo mayor en las destrezas de responder que en las de atender. En parte también creemos que se debe a que conforme avanza el entrenamiento se capta mejor la lógica del modelo y además se comprende -desde la propia experiencia- cómo todas las destrezas y conductas son acumulativas y su efectividad se basa precisamente en estar unas y otras en constante uso y relación.

También se puso de manifiesto por parte de los asistentes el hecho de que el entrenamiento identifica conductas sencillas y muchas veces de sentido común, pero que

son olvidadas constantemente tanto en procesos de comunicación como en relación de ayuda. Parte del resultado satisfactorio fue una nueva consciencia de que es necesario el entrenamiento de conductas tan sencillas como básicas y de que estas tienen una constante aplicabilidad, no sólo en la relación profesional sino también en la vida ordinaria. Por ello la motivación fue aumentando conforme el entrenamiento avanzaba y se ofrecía una mayor perspectiva de cada una de sus partes y al mismo tiempo conforme los sujetos tenían la oportunidad de practicar dichas conductas en los trabajos fuera del contexto académico.

También queremos poner de relieve algunos otros beneficios que se consiguieron con esta metodología concreta que hemos utilizado. Indudablemente que la investigación ha pretendido medir precisamente estos beneficios por un doble conducto: los que hemos llamado beneficios directos, para los que ha sido diseñado este entrenamiento (en este caso aumento relevante de las destrezas interpersonales enseñadas) y los que hemos llamado beneficios indirectos (cambios registrados en otras actitudes, tales como las necesidades interpersonales grupales, el clima de grupo, la autoestima, etc.) De ellos damos cuenta en los capítulos correspondientes a los resultados. Lo que aquí queremos subrayar sin embargo es que, sin haberlos cuantificado porque no lo pretendíamos, la experiencia y la observación nos ha permitido comprobar algunos otros beneficios adicionales, que creemos consecuencia tanto del contenido como de la metodología lle

vada a cabo en el entrenamiento. Estos beneficios fueron entre otros los siguientes:

- a) Una mayor sensibilización en la propia observación de aquellas conductas más en relación con los contenidos entrenados.
- b) Un aumento del léxico verbal utilizado para identificar estados afectivos, sentimientos, vivencias, etc.
- c) Un aumento importante en la discriminación de las conductas ajenas precisamente en relación a los contenidos claves del curso, es decir, los sujetos se concienciaron y comentaron a lo largo del entrenamiento conductas de la vida real que eran precisamente las opuestas a las que se pretendía iniciar. Ese contraste fue particularmente valioso para el aprendizaje.

Finalmente queremos poner de relieve algunas sugerencias que, a la vista de la experiencia realizada podrían mejorar futuros entrenamientos en las mismas destrezas.

1. En primer lugar hemos constatado lo que ya Carkhuff insiste una y otra vez y es que, pareciendo los contenidos del entrenamiento sencillos, no lo son tanto cuando se pretende conseguir un objetivo más allá de la mera sensibilización de forma que se logre una perspectiva del aprendizaje y una aplicabilidad del mismo suficientemente satisfactoria. Ello quiere decir que creemos que se necesita personalizar mucho más todo el aprendizaje para poder prestar la

atención debida e individual a cada uno de los participantes. Por ello la muestra de 28 sujetos que hemos utilizado no nos parece un número ideal a la vista de la experiencia, sino más bien mayor del que debería ser. El mismo Carkhuff dice que si el número es menor de 15 el objetivo se alcanzará con más seguridad y con más profundidad. A la vista de la experiencia pensamos que tiene razón. En la misma línea J. Fuster (1980) en un libro en que resume su trabajo realizado como trainer de entrenamiento en el modelo de actitudes de Carkhuff, dice que tiene como norma la composición de un grupo de 12 personas como número ideal para poder ser atendidas personalmente (53). Por ello nuestra sugerencia para futuros entrenamientos es la siguiente:

a) Ser consciente de la relación entre el número de sujetos y el objetivo global que se pretende conseguir, para cambiar uno u otro aspecto , si no resultan convenientes.

b) Si el grupo es mayor de 12-15 poder contar con otro trainer o instructor.

c) O también poder seleccionar a los mejores sujetos al principio y darles un entrenamiento especial y paralelo para que sirvan de co-trainers con los grupos pequeños de prácticas. Con ello se facilitaría la atención más personalizada, aunque se corra el peligro de que quien la supervisa está el mismo en fase de entrenamiento.

2. En segundo lugar esa mayor personalización del aprendizaje creemos que se podría utilizar siguiendo la me-

metodología que usa Carkhuff con la teoría y técnica de "locu sing" creada por Gendlin (1981)(54) ya que tendría la ventaja de que el instructor pueda acudir a ella de vez en cuando en la misma metodología expositiva y también durante la realización de los ejercicios. Nos parece que es una técnica sumamente interesante para la autoobservación de conductas así como para mejorar la comprensión empática en cualquier relación. Con ello se obviaría el peligro, a veces también constatado por nosotros, de reducir el aprendizaje de este modelo al uso de ciertas técnicas que pueden ser aprendidas de forma más bien superficial que profunda. En todo caso sugeriríamos, y sugeriríamos, que el objetivo total del entrenamiento es que la persona total del sujeto se motive y se implique y cuanto más lo haga desde dentro de sí, mayor profundidad se alcanzará en el aprendizaje y en la aplicación de las destrezas entrenadas. La capacidad de autoobservación y de estar en contacto con las propias vivencias y conductas aparece como requisito indispensable para quien quiera ser eficaz en la ayuda de las conductas ajenas. Por eso creemos que habría que insistir más de lo que Carkhuff lo hace y utilizar técnicas y metodología para mejorar esta vertiente. Y en este sentido el incorporar parte de la metodología de Gendlin nos parecería sumamente enriquecedor para lograr un entrenamiento más centrado en la persona total del formando. Aunque para ello hay que contar, claro está, con instructores preparados en ambos modelos. Lo cual no es fácil de entrada.

3. También creemos que es importante realizar una evaluación formal del entrenamiento hacia la mitad del mismo. No lo hicimos y luego nos hemos dado cuenta de las ventajas que se obtienen. Ventajas respecto a constatar la motivación y dificultades de los sujetos del entrenamiento o al nivel de aplicabilidad fuera del contexto del mismo. Dicha evaluación debería incluir tanto el demostrar los conocimientos teóricos y prácticos de las destrezas enseñadas como el dar datos al instructor sobre el grado de motivación alcanzado, aplicabilidad del aprendizaje, su uso fuera del contexto del grupo, nivel general de satisfacción del grupo de trabajo o del conjunto del entrenamiento tal como se ha realizado hasta entonces. Este feedback formal puede ser muy útil para que el instructor caiga en la cuenta de puntos que necesitan ser reforzados, lagunas existentes, nuevas técnicas o nuevos ejercicios para complementar algunos aspectos etc.

4. Por último una sugerencia que también creemos mejoraría la eficacia de la metodología de este tipo de entrenamientos, sería la utilización del video. Carkhuff lo utiliza a menudo tanto como posibilidad de poner cintas modelo de las destrezas que se van entrenando como para mejorar la autoobservación de los sujetos especialmente en los aspectos de la comunicación no verbal, particularmente importantes en la primera fase del entrenamiento. La abundante utilización que se está haciendo del video en España en los últimos meses hace que no sea difícil introducirlo como metodología habitual para este tipo de entrenamientos. Creemos que su

uso lo mejorará notablemente.

En resumen, y como conclusión de este capítulo, en él hemos dado cuenta del entrenamiento en la dimensión "responder" del modelo básico de Carkhuff que fue la variable independiente que utilizamos para conseguir el pretendido cambio en los sujetos en algunas destrezas interpersonales de dicho modelo, así como para investigar su efecto en otros aspectos presumiblemente afectados y que medimos con las correspondientes escalas.

El entrenamiento en dicha dimensión consistió, como queda dicho aquí, en un curso teórico práctico de 10 semanas de duración, con un total de 30 horas, y que se impartió siguiendo los objetivos y metodología que propone Carkhuff en las respectivas guías del instructor de 1977 y 1980.

Hemos ofrecido un resumen de los componentes teóricos que correspondieron a cada una de las fases del entrenamiento, así como de los ejercicios prácticos que se realizaron para conseguir el dominio deseado conforme al objetivo global pretendido. Dichos ejercicios prácticos, que sumaron más de 25, junto con los trabajos complementarios (lecturas y ejercicios de aplicación y repetición en un contexto diferente del grupo de entrenamiento) facilitaron dicha adquisición y dominio, que quedaría finalmente cuantificado por los resultados conseguidos en la aplicación de las pruebas co--rrespondientes al post-test.

Finalmente hemos querido aportar la propia impresión

crítica personal, como parte de la discusión de la metodología del entrenamiento llevado a cabo. Aunque es más difícillmente cuantificable, la hemos creído indispensable para una mejor comprensión del experimento que hemos llevado a cabo. Y además porque a partir de ahí podemos aportar mejoras y sugerencias para una mayor efectividad en sucesivas ediciones. De algunas de estas sugerencias hemos dejado ya aquí constancia. Por todo ello, una vez descrito el instrumento de medida, descrita la muestra utilizada, y descrito el entrenamiento como variable independiente pasaremos a continuación a dar cuenta de la metodología y diseño del análisis de los datos así como de los resultados obtenidos. Ellos serán los que nos permitirán hablar formalmente de hasta qué punto este entrenamiento ha sido realmente eficaz para el fin que se pretendía.

116

NOTAS del Capítulo 7

NOTAS

1. Carkhuff R.R., with Pierce R.M. and Cannon J.R., The Art of Helping IV. Amherst, H.R.D. Press, 1980.
2. Carkhuff R.R., Pierce R.M., The Art of Helping: Trainer's Guide. Amherst, H.R.D. Press, August 1980.
3. Carkhuff R.R., Schoenecker C.M. et al., The Art of Helping IV : Student Book, Amherst, H.R.D. Press, January 1980.
3. Carkhuff R.R., Pierce R.M., cfr. nota 2, pag. 11.
4. id. pag. 12
- 5b. La escala está tomada de los apuntes mimeografiados para entrenamiento en destrezas interpersonales del AIC, Massachusetts.
6. Genther, R.W., Moughan J., Introverts' and extraverts' responses to non verbal attending behavior, Journal of Counseling Psychology, 1977, 24, 144-146.
7. Smith-Hanen S., Non verbal behavior and counselor warmth, Journal of Counseling Psychologist, 1977, 24, 87-91.
8. La Crosse, M.B., Non verbal behavior and perceived counselor attractiveness and persuasiveness, Journal of Counseling Psychologist, 1975, 563-567.
9. Strahan C., Zytowski D.G., Impact of visual and lexical cues on judgments of counselor qualities, Journal of Counseling Psychologist, 1976, 23, 387-393.
10. Mehrabian, A., Nonverbal communication, New York, Aldine-Atherton, 1972.
11. Genther, R.W., Sacuzzo, D.P., Accuracy of perceptions of psychotherapeutic content as function of observers' level of facilitation, Journal of Clinical Psychology, 1977, 33, 517-519.
12. Wilburg M., Wilburg J.N., Categories of nonverbal behavior: Implications for supervision. Counselor Education and Supervision, 1980, 197-209.

13. Birdwhistell R., El lenguaje de la expresión corporal. Barcelona. Gustavo Gili, 1979.
14. Davis F., La comunicación no verbal, Madrid, Alianza, 1978.
15. Fast J., El lenguaje del cuerpo, Barcelona, Ed. Kairós, 1977.
16. Ricci-Bitti J., Santa Cortesi J., Comportamiento no verbal y comunicación, Barcelona, Gustavo Gili, 1980.
17. Mehrabian, A., Nonverbal communication, New York, Aldine-Atherton, 1972.
18. Lain Entralgo P., Teoría y realidad del otro, vol. II, Madrid, Revista de Occidente, 1961, cap.3 y 4.
19. Argyle M., Psicología del comportamiento interpersonal. Madrid, Alianza Ed., cap. 4 y 5. 1976.
20. Hall E., La dimensión oculta, Mexico, Ed. Siglo XXI, 1979.
21. Aspy D., Roebuck F., Kids don't learn from people they don't like, Amherst, H.R.D. Press, 1977, 55-59.
22. Cameron P., citado por Adler R., Rosenfield L., Towne N., Interplay: The Process of Interpersonal Communication, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1980, pag. 194 ss.
23. Gendlin G., Focusing, New York, Everest House, 1978, pag. 115-147.
24. Barker L.L., Listening Behavior, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1971.
25. Ivey A., Authier J., Microcounseling. Springfield Ill., C. Thomas Pub., 1978, pag. 79-92.
26. Rogers C., A way of being, Boston, Houghton Co., 1980 pag. 80-95; 130-160.
27. id. pag. 90 ss.
28. cfr. nota 23.

29. Long L., Listening/Responding: Human Relations training for teachers, Monterrey, Brooks Cole Co., 1978, pag. 21-25.
30. Lain Entralgo, op. cit. cfr. nota 18, cap. VIII
31. Carkhuff R.R., Anthony W.A., The skills of helping. Amherst, H.R.D. Press, 1979, 47-60.
32. Carkhuff, R.R., Pierce R.M., cfr. nota 2, pag. 79.
33. Truax C.B., Carkhuff R.R., Toward effective counseling and psychotherapy. Chicago, Aldine Pub., 1967.
34. Carkhuff R.R., Helping and Human Relations, vol. I y II, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.
35. Carkhuff R.R., The Development of Human Resources, New York, Holt Rinehart and Winston, 1971.
36. Carkhuff R.R., Cry Twice. H.R.D. Press, Amherst 1974.
37. Vitalo R.L., A course in life skills, Journal of College Student Personnel, January 1974, 34-38.
38. Hume K.R. The effects of training in Human Relations and program development skills on the staff of a State Psychiatric Hospital. Tesis doct., Boston Univ., Sargent College of Allied Health Professions, Boston 1977.
39. Keeling T.A., An evaluation of the significance of the interpersonal communication skills as compared to traditional officers. Tesis Doct., Walden University, August 1978.
40. Valle S.K., The effects of training in Human Relations, problem solving and program development skills as compared to traditional methods for alcoholism workers. Tesis Doct., Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1978.
41. Cash, R.W., Vellema, C.K., Conceptual versus competency approach in Human Relations training program,

The Personnel and Guidance Journal, Oct. 1979,
90-96.

42. Aspy J., Roebuck F., cfr. nota 21.
43. Reed S., Roberts M., Forehand R., Evaluation of effectiveness of standardized parent training programs in altering the interaction of mothers and non-compliant children, Behavior Modification, 1977, 1, 323-350.
44. Aspy N., Bialock C., The effects of interpersonal skills upon the amount of information obtained in a medical interview, Carkhuff Institute, Research Reports, 1980.
45. Epstein N., Jackson E., An outcome study for short term communication training with married couples, Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1978, 46, 207-212.
46. Rogers C., cfr. nota 26, cap. 8, 134-167.
47. Repetto E., Fundamentos de orientación: La empatía en el proceso orientador, Madrid, Morata 1977, cap. IV, V y VI.
48. Carkhuff R.R., Anthony W.A., cfr. nota 31, cap. 3º.
49. Carkhuff R.R., Toward actualizing human potential. Amherst, H.R.D. Press, 1981, pags. 80-83.
50. Headington, B.J., Communication in the counseling relationships. Cranston, Carroll Press 1979, cap. 4º y 5º.
51. Egan G., Cowan M., The skilled helper, Monterrey, Brooks Pub., 1975, pags. 56-58.
52. Egan G., People in systems: A model for development in the human-service professions and Education, Monterrey, Ca., Brooks Pub., 1979, cap. 11.
53. Fuister J.M., Personal Counselling, Bombay, St. Paul 1980.
54. Gendling E.T., Focusing, New York, Bantam, 1981.





7T
1984
106-E

x-53-026566-5

Carlos Alemany Briz

EVALUACION DEL ENTRENAMIENTO EN DESTREZAS INTERPERSONALES DEL MODELO DE CARKHUFF

TOMO II

Departamento de Psicología General
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

1984



ARCHIVO

Colección Tesis Doctorales. Nº 106/84

©Carlos Alemany Briz

**Edita e imprime la Editorial de la Universidad
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía
Noviciado, 3 Madrid-8
Madrid, 1984**

Xerox 9200 XB 480

Depósito Legal: M-17655-1984



BIBLIOTECA

Capítulo 8

Metodología y resultados del experimento:

Cambios efectuados en las destrezas inter- personales

1. Introducción: Hipótesis planteadas
2. Metodología
3. Resultados obtenidos en la destreza de
Escuchar
4. Resultados obtenidos en la destreza de
Comunicar
5. Resultados obtenidos en la destreza de
Discriminar
6. Especificación del cambio
 - a) Cambio y Sexo
 - b) Cambio y nivel inicial
en las destrezas
7. Discusión de los resultados
8. Conclusiones

1. Introducción: Hipótesis planteadas:

Tras haber descrito el curso de entrenamiento realizado con los sujetos del grupo experimental, la tarea ahora será dar cuenta del diseño y metodología empleados para análisis de los datos, así como de los resultados que se han obtenido.

Para ello retomaremos de nuevo los objetivos que nos proponíamos al principio de nuestra investigación

y que hacíamos más concreto en unas hipótesis cuya verificación iba a ser el objeto de la investigación y de la que vamos a tratar en este capítulo.

En efecto, el propósito primordial de nuestro estudio era comprobar la efectividad del entrenamiento de una dimensión importante del modelo de Carkhuff como es la variable "responder". Queríamos entrenar a futuros psicólogos en la mejora de sus destrezas comunicativas que pueden ser usadas tanto en el contexto de la relación de ayuda como en el de las relaciones interpersonales. Queríamos comprobar si el Test de Destrezas Interpersonales es un instrumento fiable para medir estos cambios en el aumento de dichas destrezas. Queríamos evaluar si realmente la metodología de entrenamiento que propone Carkhuff es apta para lograr un aprendizaje efectivo en esa variable. Queríamos también constatar qué otras variables se ven afectadas por este entrenamiento. En una palabra, pretendíamos verificar la efectividad del entrenamiento en una muestra de futuros psicólogos, medida por los cambios que se pudieran dar en esas dos variables importantes como son la de Escuchar y la de Responder con efectividad al otro, esta a su vez vista desde una doble perspectiva: la capacidad de comunicar dichas respuestas que hacen más efectivas la comunicación y la relación de ayuda y por otra parte

la capacidad de Discriminar las respuestas más efectivas de las que son menos efectivas.

Este era el objetivo fundamental del trabajo. Tras haber aportado los datos pertinentes sobre el instrumento de medida, el Test de Destrezas Interpersonales, nos queda ahora la tarea de hacer presentes aquí aquellas hipótesis que hacían más concretos estos objetivos y que expusimos al principio de nuestra investigación. Y a continuación dar cuenta de la metodología que hemos utilizado, para pasar después los resultados alcanzados.

Si nuestro trabajo se centraba en un primer objetivo general en verificar los cambios que se producían en estas destrezas interpersonales en la muestra elegida, nuestras expectativas respecto a estos cambios las concretábamos en las siguientes hipótesis:

- 1) Hipótesis 1: Que el curso de entrenamiento teórico-práctico en la dimensión de "responder" del modelo de Carkhuff produce un aumento en el grupo experimental en la destreza de "Escuchar" y que dicho aumento es relevante respecto al grupo de control.
- 2) Hipótesis 2: Que el curso teórico-práctico de entrenamiento en la dimensión de "Responder" del modelo de Carkhuff produce un aumento en

el grupo experimental en la destreza de Comunicar respuestas efectivas y que dicho aumento es relevante respecto al grupo de control.

- 3) Hipótesis 3: Que el curso teórico-práctico de entrenamiento en la dimensión de "responder" del modelo de Carkhuff produce un aumento en el grupo experimental en la destreza de Discriminar las respuestas más efectivas de las respuestas menos efectivas y que dicho aumento es relevante respecto al grupo de control.

Al repasar estas hipótesis hay que subrayar que el objetivo de evaluar si el entrenamiento ha sido efectivo es más amplio que el que se concreta en estas y en las otras hipótesis de las que damos cuenta en los próximos capítulos. Así por ejemplo, una parte importante del curso trata de la preparación que presupone escuchar y responder, es decir, de la destreza de atender: atender contextual, atender personal, y atender postural. Y sin embargo esta destreza no es medida por nosotros de forma separada en esta investigación, sino que forma parte de la medición final en el objetivo al cual conduce el desarrollo lógico de los contenidos del cursillo:

la comunicación eficaz. Otros estudios, como los de Smith (1974)(1), Valle (1978)(2), Keeling (1978)(3), D. Berenson (1978)(4) y Blalock & Aspy (1980)(5), sí que han medido esta destreza de atender, fundamentalmente el atender postural, de forma separada.

Lo mismo podríamos decir de la destreza de la observación o capacidad de observar datos en el otro, datos fundamentalmente no verbales, un componente importante que prepara cualquier respuesta efectiva, algo en lo que también hemos insistido durante todo el curso y que sin embargo tampoco lo hemos juzgado objeto de una investigación más específica.

Con todo ello, queremos subrayar que hemos escogido una forma de evaluar este entrenamiento que es concreta, específica y referida a los objetivos del mismo, extendiéndola además a otros objetivos implícitos: en este caso hemos escogido el evaluarlo mediante la medición de los cambios en tres destrezas determinadas y por otra parte comprobando su impacto y consiguiente cambio en otras actitudes que pueden ser importantes en el campo de las relaciones interpersonales, como veremos en los próximos capítulos. Evaluando estos aspectos concretos podemos inferir si el curso ha sido efectivo, al menos en este respecto. Pero puede que se hayan obtenido además otros beneficios, además de los reseñados aquí. No lo sabemos. Pero lo que es

cierto es que al menos sabremos con mayor precisión que, si el objetivo es mejorar toda una dimensión de acogida del otro y de responderle con eficacia a sus expresiones verbales así como a los datos no verbales que las acompañan, tenemos que tener pruebas empíricas de determinadas conductas que hacen operativas dichas variables y que, en este caso, hemos determinado que sean tres destrezas, la de Escuchar, Comunicar, y la de Discriminar o, si se quiere ver de otra forma dos destrezas, porque comunicar y Discriminar son una doble comprobación de un mismo aspecto: la capacidad de dar respuestas eficaces al otro.

Por eso, de las tres hipótesis que aquí planteamos como directamente referidas al cambio en las destrezas, creemos que la más importante es la segunda: el aumentar significativamente, respecto al grupo de control, la capacidad de comunicar con efectividad la percepción del contenido y del sentimiento del otro. Y es la más importante porque el objetivo final del entrenamiento, en esta fase, es precisamente que los sujetos mejoren la cantidad y la calidad de las respuestas efectivas. Indudablemente no se puede comunicar una respuesta efectiva si el sujeto no ha sabido atenderle convenientemente, si no ha sabido escucharle, si no ha retenido los contenidos verbales más nucleares

etc. (Hipótesis 1). Este es un paso previo y lógico a la comunicación de respuestas efectivas. Sin embargo, por el contrario, muchas veces puede darse una escucha atenta del otro y sin embargo comunicar una percepción incorrecta del mismo (en el sentido de no haber captado suficientemente los contenidos manifestados durante la conversación así como el estado afectivo concomitante). La consecuencia lógica para el otro es que, al no sentirse bien percibido y comprendido, disminuye su nivel de autoexploración y el proceso de una comunicación y relación de ayuda eficaz no sigue su trayectoria ascendente. Por todo ello, creemos que si de este curso teórico-práctico se sacara como consecuencia un aumento sólomente en la destreza de escuchar, sería un dato a tener en cuenta, incluso importante, pero habría fracasado en su objetivo final.

Otro tanto se puede decir de la capacidad de discriminar las respuestas efectivas de las que no lo son (Hipótesis 3). Por la trayectoria de los estudios sobre el modelo de Carkhuff y que recogimos anteriormente (6) se han comprobado que los sujetos acceden antes a una mejor discriminación que a una mejor comunicación. La razón es que Discriminar significa que el sujeto tiene siempre varias respuestas para poder comparar entre sí (en nuestro caso estas eran exacta-

tamente cinco respuestas) por lo tanto, si se ha profundizado mínimamente en la teoría y si los sujetos han sido sometidos a diversos ejercicios donde se han podido calificar respuestas de niveles distintos, entonces es más fácil poder juzgar si una respuesta es efectiva en relación a otras, porque el sujeto las tiene todas delante de sí para hacer un juicio comparativo. Discriminar es pues un aspecto complementario y previo a saber comunicar la respuesta adecuada. Discriminar y Comunicar se complementan porque son dos formas de prepararse para lo que realmente importa al fin y al cabo: no sólo el conocer qué respuesta sería efectiva, sino sobre todo el darla, el verbalizarla, en una palabra, el comunicarla.

Por lo tanto, si del curso obtenemos mejoras importantes en la discriminación de respuestas efectivas, pero sólomente en esa destreza, tampoco en este caso nos parecería que podíamos darnos por satisfechos y afirmar con rotundidad que el entrenamiento había sido efectivo. En cambio, si realmente se dan cambios en el grupo experimental en la cantidad y calidad de respuestas efectivas como primer objetivo, y además se vieran cambios significativos en la destreza de Escuchar y en la de Discriminar, entonces sí que podríamos concluir que el entrenamiento había sido efectivo porque había conseguido no solo su objetivo principal, sino también otros objetivos

previos o complementarios del mismo.

Finalmente no olvidemos tampoco, al hacer un diseño de la posible efectividad de un entrenamiento como el que hemos llevado a cabo, que indudablemente dicho tratamiento puede ser efectivo al comprobarse cambios en otras variables diversas de las que directamente se pretendía cambiar, aunque fueran complementarias de las mismas. Por ejemplo, cuando se dan cambios en otras actitudes tales como la autopercepción o autoestima, el clima grupal o la percepción de conflictos en grupo etc. y sin embargo creemos que por muy eficaz que se haya sido en estas otras variables, si no se han conseguido algunos de los objetivos principales de los directamente pretendidos por el entrenamiento, sería en este caso más recomendable el utilizar una metodología distinta y más directamente apropiada para conseguir dichos cambios. Así por ejemplo, sería preferible diseñar un entrenamiento directamente en autoestima o en conflictos grupales y medir los cambios por los instrumentos apropiados.

Por último, queremos resaltar igualmente que en nuestro caso hubiera sido perfectamente legítimo (y en líneas con la mayoría de los estudios realizados) el limitarnos a medir un solo cambio como objetivo final y como prueba de la eficacia del entrenamiento: en este caso la destreza específica de comunicar respuestas efectivas. Tendría su pleno valor ya que respondería a una

jerarquización de la importancia de los resultados a con seguir y en este sentido apuntaríamos únicamente al que aparecen como más relevantes y más difícil al mismo tiem po (al menos en comparación con las otras destrezas de la misma dimensión).

En nuestro estudio hemos querido -sin embargo- el obtener diversos índices para poder incluir, con mayor amplitud, sobre la efectividad o no de dicho curso teó-rico-práctico. En ese ~~sentido~~ podíamos habernos conten-tado con medir únicamente los cambios en esta destreza de comunicar con efectividad, que juzgamos ser la más importante y relevante en la variable que nos ocupa. Con todo, hemos querido igualmente expandir la investi-gación a la posible comprobación de otras destrezas com plementarias y previas a la adquisición de esta más cru cial, tales como las destrezas de Escuchar y de Discri-minar, por su indudablemente enriquecimiento a la hora de concluir y matizar dicha efectividad. E igualmente hemos extendido la investigación para incluir la compro bación del posible cambio en otras actitudes, como ob-jetivos indirectos. De ello trataremos en los capítulos siguientes.

En resumen en esta introducción, además de reto-mar y explicar las hipótesis planteadas, lo que hemos pretendido esclarecer es que:

a) El problema de la efectividad de un entrenamiento en destrezas interpersonales del modelo de Car-khuff puede abordarse de diversas formas, pero en cualquier caso hay que seleccionar unos índices que parezcan adecuados a los objetivos pretendidos.

b) Hay que escoger dichos objetivos y hacerlos operativos de forma que podamos medir su eficacia evaluando aquellos aspectos que expresan más directamente el objetivo pretendido, como es en nuestro caso la capacidad de mejorar la cantidad y calidad de respuestas efectivas en una relación interpersonal.

c) Pueden y deben averiguarse datos complementarios y que pertenecen a la evaluación del entrenamiento, aquellos que aparecen como determinados beneficios para los sujetos participantes. En nuestro caso, esto se traduce en ampliar la investigación a la comprobación de las destrezas de Escuchar y Discriminar (previas y complementarias a las de Comunicar) y al posible impacto en otras actitudes supuestamente afectadas por el entrenamiento en destrezas interpersonales.

d) Del conjunto de los resultados, que incluyen cambios en las destrezas por una parte y en las actitudes relacionadas por otra, podemos obtener una

cualificada conclusión sobre si el curso teórico-práctico ha sido eficaz y en qué aspectos lo ha sido más, así como una validación de los instrumentos de medida, objetivos ambos que han guiado primordialmente nuestra investigación.

2. Metodología

Para conseguir dichos resultados y comprobar la significación de los mismos hemos dado los siguientes pasos:

En primer lugar tuvo lugar la aplicación del Test de Destrezas Interpersonales en el Grupo Experimental. La hicimos en la primera sesión del curso antes de que los sujetos tuvieran cualquier conocimiento sobre la teoría o práctica del modelo de Carkhuff. Se hizo a la vez que la aplicación de las otras escalas de las que tratamos en el capítulo siguiente siendo el mismo instructor del curso el que realizó la aplicación a todo el Grupo experimental.

De la misma manera y en la misma semana se procedió a la aplicación al Grupo de Control, y siendo realizada por el mismo instructor. Se hizo también de forma

conjunta con las escalas que acabamos de mencionar.

Al final del tercer mes y en la última sesión de las dedicadas al entrenamiento del modelo de Carkhuff dentro del curso de comunicación, se procedió a aplicar de nuevo el Test de Destrezas Interpersonales, justo cuando se cumplían diez semanas del comienzo del entrenamiento. En la misma semana se aplicó igualmente el post-test en el Grupo de Control para que fuera el mismo tiempo el que hubiera mediado con tratamiento en un grupo y sin tratamiento en este último.

A continuación se procedió a corregir el test de la siguiente forma: las destrezas de Escuchar y Comunicar fueron corregidas por el sistema de entrenamiento de jueces, como hemos expuesto anteriormente. En este caso fueron tres los jueces, que fueron participantes durante todo el entrenamiento y que recibieron un cursillo extra para el empeño de su cometido, pero cuyos protocolos fueron separados de la muestra tanto en lo que se refiere al pre-test como al post-test. En cada una de estas destrezas se obtuvieron puntuaciones medias para cada uno de los items. Al ser corregido cada item por una pareja de jueces, la puntuación media correspondía a la suma resultante de ambas calificaciones. La puntuación final de cada sujeto era la puntuación media de todos los items en la correspondiente destreza.

La destreza de Discriminar fue corregida por el propio investigador-instructor mediante el cómputo de las desviaciones en cada ítem con las puntuaciones dadas por los expertos. Hay que notar que la mejor calificación es la que más se aproxima a 0, ya que este supone la no desviación de la calificación dada por expertos. Mientras que en las otras destrezas, por el contrario, la mejor puntuación es la más alta.

Se obtendrían así las puntuaciones correspondientes al pre y post tanto del grupo experimental como del grupo de control, como indica el siguiente cuadro:

Destrezas	Grupo			
	Experimental		Control	
	PRE	POST	PRE	POST
ESCUCCHAR	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂
CONUNICAR	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂
DISCRIMINAR	E ₁	E ₂	C ₁	C ₂

Con los datos obtenidos del Test de Destrezas Interpersonales se proyectó el siguiente diseño para planificar las diferencias de medias que se deseaban obtener.

ner y por ello en orden a utilizar la correspondiente fórmula que hiciera posible obtener la "t" de Student:

a) Diseño :

Diseño para obtener medidas significativas del influjo del entrenamiento en destrezas interpersonales y consiguiente cambio en los aspectos de escuchar, comunicar y discriminar medidos por el Test de Destrezas Interpersonales:

	PRE	TRATAMIENTO	POST
Grupo Experim.	O_1	x	O_2
Grupo Control	O_1		O_2

O_1 : Observación primera (antes de comenzar el entrenamiento).

O_2 : Observación segunda (al terminar el entrenamiento).

x : Tratamiento: Curso teórico-práctico en destrezas interpersonales.

b) Medidas :

1º) Comprobar la no diferencia en los pre-test entre E y C (comparación intergrupo: $PRE_{E_1} - PRE_{C_1}$)

2º) Comprobar la diferencia en el Post entre E y C (comparación intergrupo: $POST_{E_2} - POST_{C_2}$)

3º) Comprobar la diferencia entre Post y Pre (medida de cambio) en cada uno de los dos grupos, como aclaración de lo dicho en segundo lugar, comparación intragrupo:

$$POST_{E_2} - PRE_{E_1}$$

$$POST_{C_2} - POST_{C_1}$$

Este diseño puede considerarse cuasi-experimental porque no hubo asignación aleatoria de los sujetos a ambos grupos (7).

En el análisis de los datos y comparación inter e intra grupo hemos utilizado las fórmulas correspondientes al contraste de medias para la obtención de la t de Student, siguiendo en esta metodología de tratamiento a estudios como los de Keeling (1978)(8), Anthony (1976)(9),

Schoroeder (1977)(10) entre otros, similares al nuestro en cuanto a objetivos y contenido.

Para obtener el contraste de medias intergrupo (grupo experimental con grupo de control, antes y después del entrenamiento) hemos utilizado la siguiente fórmula, apropiada para muestra pequeñas ($N < 30$) e independientes:

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{N_1 s_1^2 + N_2 s_2^2}{N_1 + N_2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

y Para obtener el contraste de medias intragrupo (comparación entre el pre y el post tanto en el grupo experimental como el grupo de control) se utilizó la siguiente fórmula, apropiada para muestras pequeñas y relacionadas

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N-1} + \frac{s_2^2}{N-1} - 2r \left(\frac{s_1}{\sqrt{N-1}} \right) \left(\frac{s_2}{\sqrt{N-1}} \right)}}$$

Ocasionalmente hemos calculado la Razón Crítica por el método de las diferencias sin cálculo previo de correlaciones, utilizando la siguiente fórmula:

$$t = \frac{\bar{X}_D}{\sqrt{\frac{s_D^2}{N-1}}} = \frac{\bar{D}}{\frac{\tilde{s}_d}{\sqrt{N}}}$$

Siendo :

D = Diferencia entre ambas puntuaciones en cada sujeto.

N = Número de sujetos o pares de puntuaciones.

$$\tilde{s}_d = \sqrt{\frac{\sum (D_i - \bar{D})^2}{N - 1}}$$

$$s_d = \sqrt{\frac{\sum (D_i - \bar{D})^2}{N}}$$

\bar{X}_D = Media de las diferencias.

s_D = Desviación típica de las diferencias.

El nivel de significación que nos proponemos es el del 95 %, es decir, una probabilidad de azar de $p < 0.05$ (11).

3. Resultados obtenidos en la destreza de Escuchar:

Vamos a presentar a continuación los resultados de nuestro estudio. En cada una de las destrezas presentaremos:

- 3.1. Las puntuaciones de los sujetos antes y después del entrenamiento.
- 3.2. Las puntuaciones medias y las desviaciones típicas correspondientes.
- 3.3. La "t" de Student obtenida en el contraste de medias y su significación.

3.1. Puntuaciones de los sujetos antes y después del entrenamiento:

A continuación presentamos en el cuadro dichas puntuaciones correspondientes a Escuchar:

Puntuaciones de los sujetos antes
y después del entrenamiento en Esc.

Grupo experimental			Grupo Control		
Sujeto	Antes	Después	Sujeto	Antes	Después
1	15	26	1	22	22
2	17	23	2	18	19
3	21	30	3	16	17
4	14	24	4	15	24
5	20	27	5	14	22
6	25	31	6	16	16
7	31	31	7	24	25
8	27	39	8	31	28
9	14	20	9	21	24
10	26	29	10	21	25
11	19	24	11	23	22
12	19	25	12	21	22
13	12	40	13	22	24
14	18	27	14	20	19
15	17	32	15	14	21
16	24	37	16	21	22
17	13	29	17	25	20
18	23	33	18	23	23
19	17	25	19	9	17
20	11	8	20	15	19
21	22	22	21	14	16
22	22	11	22	15	21
23	23	29			
24	21	24			
25	21	25			
26	28	29			
27	26	24			
28	19	25			

3.2. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos en escuchar :

Estos resultados, computados antes y después separadamente, tienen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas que a continuación se expresan:

Escuchar

	PRE - TEST		POST - TEST	
	X	SD	X	SD
Grupo experimental	20.17	5.00	26.39	6.81
Grupo Control	19.09	4.83	21.27	3.09

3.3. Contraste de medias:

Aplicada a estos resultados la fórmula antedicha para obtener la t de Student en la comparación entre las diferentes medias obtenidas, los resultados fueron los siguientes:

1) Contraste de medias intergrupo: Comparamos en primer lugar las medidas pre-test de ambos grupos ($PRE_{E_1} - PRE_{C_1}$) y en segundo lugar las medidas pos-test de ambos grupos ($POST_{E_2} - POST_{C_2}$). Sustituyendo los va-

lores correspondientes obtuvimos la t y su significación. Los resultados fueron los que se exponen en el siguiente cuadro:

Contraste de medias entre Grupo Experimental y Grupo de Control en Escuchar :

	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	t	Signific.
PRE - TEST	1.08	0.81	----
POST - TEST	5.12	3.45	$p < .001$

Al observar el cuadro vemos que, por lo que se refiere al contraste de medias en el pre-test, se obtiene una " t " muy pequeña que no es significativa. Lo que indica que ambos grupos, el de experimental y el de control, en esta variable de Escuchar, están extraídos de la misma población. En cambio en el pos-test vemos que una " t " de 3.45 obtiene una alta significación ($p < .001$). Podemos afirmar por tanto que se ha dado un cambio significativo / en el sentido predicho por la hipótesis, es decir, en el de un aumento en la destreza de Escuchar, medido por el Test de Destrezas Interpersonales, en el grupo experi-

mental, como consecuencia del entrenamiento recibido.

Los datos que aquí aparecen con claridad resultan más matizados si miramos el siguiente cuadro donde hemos contrastado las diferencias intragrupo, tanto dentro del grupo experimental como del grupo de control.

II) Contraste de medias intragrupo: Hemos comparado independientemente el pre-post del grupo experimental ($PRE_{E_2} - POST_{E_1}$) y el pre-post del grupo de control ($PRE_{C_2} - POST_{C_1}$). Y hemos obtenido la correspondiente t con su significación :

Contraste de medias intragrupo
en Escuchar :

	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	t	signific.
Grupo Exper.	6.22	4.44	$p < .001$
Grupo Control	2.18	2.65	$p < .05$

Este cuadro pone de relieve que en el grupo experimental se ha dado un cambio entre el pre-test y el post-test cambio que se afirma con una alta significación ($p < .001$). Y por otra parte que también el grupo de con

trol se ha dado cambio, aun sin haber requerido ningún tipo de tratamiento. Bien es verdad que este cambio es de una significación mucho menor que la del grupo experimental ($p < .05$) y que podría explicarse por la variable "repetición de la prueba" o por alguna otra no controlada por nosotros.

III) Contraste de las diferencias de cambio :

Sin embargo al ver estos datos, y aunque parece evidente la distinta amplitud y significación de los respectivos cambios, hemos querido asegurar su correcta interpretación y para ello dimos un nuevo paso. Este consistió en obtener la media de las diferencias del grupo experimental (calculando todas las diferencias entre el pre-test y el post-test en dicho grupo) y contrastarla con la media de las diferencias del grupo de control. Ambas medias pueden interpretarse como medidas del cambio en los respectivos grupos. Con los datos nuevamente obtenidos, calculamos una nueva t para comprobar si, habiendo cambiado ambos grupos, como sucedía en este caso, realmente se da un cambio significativo que expresara que el grupo experimental lo había hecho de forma significativa respecto al grupo de control. Y estos fueron los resultados:

Contraste de las diferencias de
cambio pre-post en ambos grupos
(experimental y control):

	\bar{X}	SD	$\bar{X} - \bar{X}$	t	signific.
Grupo Exper.	6.21	7.27	4.12	2.40	$p < .05$
Grupo Control	2.09	3.61			

Comprobamos así que efectivamente, aunque se había dado cambio también en el grupo de control, el cambio del grupo experimental y su significación era realmente mucho mayor y que podíamos afirmar que los dos grupos no habían cambiado lo mismo. Por lo tanto, y mirando a la media de las respectivas diferencias de cambio, 6.21 para el grupo experimental y 2.09 para el grupo de control, y confirmándose una t significativa con una $p < .05$, nos reafirmamos en que, habiendo producido cambio en ambos grupos, lo fuese significativamente mayor en el grupo experimental como lo expresa la \bar{X} del cambio más elevada. Y por ello podemos deducir que el cambio en el grupo de control lo podía explicar el simple hecho de la repetición de la prueba, mientras asignamos el cambio dado por el grupo experimental al tratamiento recibido, cambio

que se afirma con un nivel de significación muy alto ($p < .001$).

En resumen, por lo que respecta a la destreza de Escuchar, podemos pues concluir que se confirma la hipótesis 1 que formulábamos al principio y que enunciaba el que se produciría un aumento en el grupo experimental, aumento relevante respecto al grupo de control en dicha destreza. Efectivamente se ha dado un aumento en el grupo experimental en el contraste de medias intergrupo cuando hemos comparado el pre-test y el post-test de ambos grupos y hemos obtenido una t de 3.45, significativa al nivel .001. Y este aumento ha sido significativamente mayor que el producido por el grupo de control ($t = 2.40$ con una significación de .05) la confirmación de esta hipótesis la atribuimos al cambio experimentado por el tratamiento, en este caso por el curso teórico-práctico en destrezas interpersonales.

4. Resultados obtenidos en la destreza de Comunicar

4.1. Puntuaciones de los sujetos antes y después del entrenamiento:

En el cuadro que presentamos a continuación ponemos las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los items correspondientes a la destreza de Comunicar. Ya hicimos

constar anteriormente que cada ítem ha sido calificado por un par de jueces.

Puntuaciones de los sujetos antes y después del .. entrenam. en Com.

Grupo Experimental			Grupo Control		
Sujeto	Antes	Después	Sujeto	Antes	Después
1	10	24.5	1	13	12.5
2	14	25.5	2	11	11.5
3	14	25.5	3	12	14
4	14.5	24.5	4	10	14.5
5	16.5	26.5	5	12	13
6	13.5	24.5	6	10.5	10
7	12.5	25	7	10.5	10.5
8	12.5	29.5	8	10.5	16
9	11.5	26.5	9	13.5	14
10	11.5	26.5	10	11.5	8.5
11	15.5	27.5	11	10	15
12	15.5	26	12	10	12.5
13	19.5	39	13	13	13.5
14	13.5	28	14	11	12.5
15	16.5	37	15	12	14
16	16.5	25	16	12.5	9
17	14.5	26.5	17	9	14.5
18	14.5	25.5	18	10	13
19	18	25.5	19	9.5	12.5
20	16	24	20	14	16
21	11	26	21	10	12
22	11	24	22	12.5	13
23	21	30			
24	20	26			
25	13.5	25.5			
26	23	30			
27	14.5	26.5			
28	13.5	25.5			

4.2. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos en Comunicar :

Estos resultados, computados antes y después separadamente, tienen las puntuaciones medias y las desviaciones típicas que se expresan en el siguiente cuadro

Comunicar

	PRE - TEST		POST - TEST	
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
Grupo Experimental	14.96	3.09	26.98	3.45
Grupo Control	11.27	1.37	12.81	1.96

4.3. Contraste de medias :

Hemos aplicado estos resultados con las fórmulas correspondientes, citadas anteriormente, para obtener la "t" de Student en la comparación de medias, y los resultados han sido como siguen:

I) Contraste de medias intergrupo : Comparamos en primer lugar las medidas pre-test de ambos grupos ($PRE_{E_1} - PRE_{C_1}$) y en segundo lugar las medidas post-test de ambos grupos ($POST_{E_2} - POST_{C_2}$) . Sustituyendo los va-

lores correspondientes obtuvimos la "t" y su significación, con los resultados que a continuación se exponen:

Contraste de medias entre Grupo
Experimental y Grupo de Control
en Comunicar :

	$\bar{X} - \bar{X}$	t	signific.
PRE - TEST	3.69	5.10	$p < .001$
POST - TEST	14.17	16.86	$p < .001$

En el contraste de medias del pre-test aparece con claridad un dato: que se da una diferencia significativa entre ambos grupos en esta variable, es decir, que no pertenecen a la misma población. Lo cual creemos que no es de extrañar y se puede justificar fácilmente si pensamos que estando formados ambos grupos por estudiantes de Psicología median entre ambos tres años de estudios. Que ya dijimos anteriormente que el grupo experimental aparece en principio más sensibilizado a problemas de la comunicación y relación de ayuda en general por dos aspectos no despreciables: por haber estudiado ya la asignatura de Psicología Social, uno de cuyos temas importantes es la comunicación interpersonal

que vieron con diversos ejercicios prácticos; y sobre todo porque todos los sujetos menos tres escogieron en 2º de carrera un curso optativo sobre la teoría y práctica de Carl Rogers. Al estar basada esta destreza de comunicar muy directamente en la teoría y práctica rogeriana y al haber hecho entonces diversos ejercicios de la terapia centrada en el cliente en concreto aquellos que tienen más que ver con el reflejo de contenidos y de sentimientos, es claro que tenía que haber diferencia. Por eso no es de extrañar que en principio se de una diferencia en las respuestas entre ambos grupos, sin haberse sometido todavía al entrenamiento del modelo de Carkhuff, ya que el entrenamiento rogeriano al que fue sometido el grupo experimental, aunque fuera hace dos años es normal que se manifieste en el distinto modo de responder a los items a lo que lo ha hecho el grupo de control, totalmente inexperimentado todavía en estos aspectos.

Por el contrario, si observamos los datos referentes al contraste en el post-test, apreciaremos una t muy significativa (16.86: $p < .001$). Quiere decirse que aún siendo estos dos grupos de diferente extracción en el comienzo, lo son mucho más después que uno de ellos ha sido sometido a un entrenamiento específico.

Correlación biserial: Para comprobar la proporción de varianza asociada a la pertenencia a uno de los

grupos, hemos calculado también la correlación bise-
rial puntual. Para ello hemos utilizado la siguiente
fórmula :

$$r_{bp} = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + gl}}$$

Y nos da este resultado, (elevando el coeficiente
al cuadrado para calcular mejor la diferencia en el PRE
y POST):

$$\begin{array}{ll} \text{PRE: } r_{bp} = 0.35 & r_{bp}^2 = 0.12 \\ \text{POST: } r_{bp} = 0.80 & r_{bp}^2 = 0.65 \end{array}$$

Puede observarse claramente la diferencia entre
el PRE y el POST.

II) Contraste de medias intragrupo : Hemos compa-
rado de nuevo el pre-post del grupo experimental

($PRE_{E2} - PRE_{E1}$) y el pre-post del grupo de control
($PRE_{C2} - PRE_{C1}$) de forma independiente. Y así hemos ob-
tenido la correspondiente "t" con su nivel de significa-
ción, y los resultados son los siguientes:

Contraste de medias intragrupo
en Comunicar

	$\bar{X} - \bar{X}$	t	signific.
Grupo Exper.	12.02	18.39	$p < .001$
Grupo Control	1.54	2.95	$p < .01$

Vemos en el cuadro que la t obtenida es muy significativa . Y explica el cambio que se ha producido en el grupo experimental (18.39), con un aumento de más de 12 puntos en la media de este grupo mientras por el contrario el grupo de control al cabo de 3 meses y sin haber sido sometido a un entrenamiento específico ha aumentado tan sólo 1.54 puntos sobre lo que había puntuado en el pretest. Vemos sin embargo que este aumento del grupo de control es significativo, ya que obtiene una t significativa al .01 . A lo mejor podría explicarse, como en el caso anterior, por la variable "repetición de la prueba" o por otros elementos no controlados por nosotros. En todo caso aparece claro que aunque se haya dado cambio en ambos grupos, el aumento en la puntuación de 12 puntos en el grupo experimental y la correspondiente t de 18.39 no deja lugar a dudas de que este grupo -que ya era distinto al comienzo del entrenamiento- lo es mucho más al final, ya que ha realizado un aprendizaje significativamente mucho mayor que el grupo de control. Constatamos también que el grupo de

control al cabo de los 3 meses, aumentando, llega a obtener una puntuación inferior a la que el grupo experimental obtuvo antes del entrenamiento, mientras por el contrario este casi duplica su puntuación al final del entrenamiento.

III) Contraste de las diferencias de cambio:

Siendo todos estos datos muy claros, hemos querido sin embargo, realizar una nueva comprobación como hicimos con la destreza de Escuchar. Consistió en obtener la media de las diferencias en el grupo experimental (calculando como entonces todas las diferencias entre el pre-test y el post-test de dicho grupo) y contrastarlas con la media de las diferencias del grupo de control.

Es un estudio pues sobre las medias del cambio que se ha realizado en cada uno de los grupos. El resultado ha sido el siguiente:

Contraste de las diferencias de cambio pre-test post-test en ambos grupos (Experimental y Control)

	\bar{X}	SD	$\bar{X} - \bar{X}$	t	signific.
Grupo Exper.	11.35	4.98	9.90	8.54	$p < .001$
Grupo Control	1.45	2.25			

Nuevamente comprobamos aquí que la diferencia entre el cambio que se ha producido en los dos grupos obtiene una t muy alta (8.54) e igualmente se puede afirmar con un mínimo margen de error ($p < .001$). Viendo las medias del cambio realizado comprobamos que habiéndose dado ciertamente un cambio positivo en el grupo de control sin mediar el entrenamiento, sin embargo ese mismo cambio es 8 veces mayor en el grupo experimental.

Calculando como antes (4) la correlación biserial puntual ($= 0.67$) observamos que la proporción de varianza asociada a la pertenencia al grupo experimental o al de control es del 45 %.

Por todo ello, en lo que respecta a la destreza de Comunicar podemos concluir que el conjunto de comprobaciones confirma la hipótesis 2 formulada anteriormente. En dicha hipótesis poníamos a prueba la previsión de que se daría un aumento en el grupo experimental en las puntuaciones en esta destreza y que dicho aumento sería significativamente mayor que el del grupo de control. Efectivamente ambas condiciones se han cumplido ya que dicho aumento se ha producido y ha sido significativamente mayor que el aumento que se ha producido en el grupo de control.

Dichos datos aparecen con alto nivel de confianza ($p < .001$) y así pues aceptamos esta hipótesis alterna

y atribuimos por lo tanto dicho cambio al tratamiento a que ha sido sometido el grupo experimental.

5. Resultados obtenidos en la destreza de Discriminar.

5.1. Puntuaciones de los sujetos antes y después del entrenamiento.

En el cuadro adjunto presentamos las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los items correspondientes a la destreza de Discriminar, medida por el Test de Destrezas Interpersonales. Nótese que la puntuación se obtiene calculando las desviaciones de las puntuaciones comparadas con las facilitadas por un grupo de expertos. Por ello se espera que los sujetos conforme vayan siendo más diestros en Discriminar las respuestas efectivas irán disminuyendo sus puntuaciones para acercarse más al 0. Justo al contrario de lo que sucedía en las otras destrezas, donde mejorar se traducía en aumento en las puntuaciones.

Veamos los resultados:

Puntuaciones de los sujetos antes y después
del entrenamiento en Discriminar

Grupo Experimental			Grupo de control		
Sujeto	Antes	Después	Sujeto	Antes	Después
1	40	1	1	21	29
2	28	4	2	22	23
3	28	2	3	27	24
4	26	6	4	29	26
5	37	9	5	15	16
6	22	0	6	27	26
7	20	6	7	30	32
8	16	0	8	15	23
9	26	4	9	25	35
10	26	6	10	26	26
11	22	2	11	19	20
12	17	2	12	32	31
13	23	1	13	21	29
14	22	2	14	23	25
15	15	4	15	24	23
16	18	2	16	23	28
17	22	1	17	29	27
18	20	5	18	12	11
19	25	4	19	30	34
20	24	3	20	22	14
21	26	8	21	18	21
22	30	16	22	27	24
23	24	4			
24	26	2			
25	30	6			
26	17	4			
27	23	7			
28	13	3			

5.2. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos en Discriminar.

Los resultados obtenidos, computados antes y después separadamente, tienen las puntuaciones medias y desviaciones típicas que se expresan en el cuadro siguiente:

Discriminar

	PRE - TEST		POST - TEST	
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD
Grupo Experiment.	23.78	5.97	4.07	3.25
Grupo Control	23.50	5.25	24.80	5.90

5.3. Contraste de medias :

Aplicando a estos resultados las fórmulas correspondientes, citadas anteriormente, con objeto de obtener la "t" de Student contrastando dichas medias, los resultados han sido los siguientes:

I) Contraste de medias intergrupo: En primer lugar comparamos las medidas pre-test de ambos grupos ($PRE_{E_1} - PRE_{C_1}$) y en segundo lugar las puntuaciones del post-test de ambos grupos ($POST_{E_2} - POST_{C_2}$). Y obtuvimos

la t correspondiente:

Contraste de medias entre Grupo Ex-
perimental y Grupo de Control en
Discriminar

	$\bar{X} - \bar{X}$	t	signific.
PRE-TEST	0.28	0.17	----
POST-TEST	-20.73	15.47	$p < .001$

En este contraste de medias referido al pre-test, la diferencia de medias en las puntuaciones conseguidas por ambos grupos no alcanza si quiera 1 punto (0.28) por lo que lógicamente obtiene una t muy baja y consiguientemente resulta no significativa. Lo que indica, que en este aspecto de discriminar las respuestas efectivas de las que no lo son, ambos grupos no son diferentes como punto de partida, por lo que pertenecerían a la misma población.

En cambio, habiendo surgido del mismo punto de partida, al observar el post-test comparativo de ambos grupos constatamos que se obtiene una t (15.47) ($p < .001$) muy significativa, y en ese sentido muy parecida a la

que se había obtenido en el mismo contraste en la destreza de Comunicar. El poder estudiar, como a continuación lo haremos, el contraste de las medias intragrupo, nos permitirá comprender el alcance de los respectivos cambios y dar razón de la razón crítica tan alta como acabamos de subrayar.

II) Contraste de medias intragrupo: Hemos comparado como en los otros casos el pre-post del grupo experimental ($PRE_{E_2} - PRE_{E_1}$) y el pre-post del grupo de control ($PRE_{C_2} - PRE_{C_1}$), para poder así obtener la correspondiente "t". He aquí los resultados :

Contraste de medias intragrupo en
Discriminar

	$\bar{X} - \bar{Y}$	t	signific.
Grupo Experimen.	-19.71	17.73	$p < .001$
Grupo Control	1.30	1.13	----

Una vez más observamos que el ver los cambios que se han producido en cada grupo explica el que se dé una t elevada. En este caso t de 17.73 y afirmada con un alto nivel de confianza indica que se ha dado un fuerte cambio en el grupo experimental. En este caso se ha producido un descenso en las puntuaciones con una media en

el grupo de casi 20 puntos menos con respecto a lo puntuado en el pre-test y por tanto con una considerable aproximación a las calificaciones de los expertos. Eso explica que igualmente el contraste entre medias de los respectivos post-test haya resultado con una t tan alta como significativa.

Por el contrario, si observamos las puntuaciones del grupo de control, advertiremos que aquí no sólo no ha disminuido algún punto, -aspecto que sería explicable simplemente por la variable "repetición de la prueba"- sino que al cabo de tres meses todavía el grupo ha aumentado como media más de 1 punto su calificación respecto al pre-test.

III) Contraste de las diferencias de cambio :

Como en las destrezas anteriores, hemos querido someter a una ulterior comprobación el contraste entre la media de las diferencias en el cambio para obtener una nueva confirmación. Y este ha sido el resultado :

Contraste de las diferencias de cambio pre-test post-test en ambos grupos (Exp/Ct)

	\bar{X}	SD	$\bar{X} - \bar{X}$	t	sign.
Grupo Exper.	-19.71	5.74	20.80	13.47	p<.001
Grupo Control	1.09	4.39			

Vemos que en este contraste de medias entre las diferencias del cambio producido en ambos grupos, se confirma con una muy significativa t . En ese sentido, la distancia entre ambas puntuaciones del cambio se ha hecho ahora mucho más patente. Distancia que se hace mayor al mejorar el grupo experimental en la dirección de una disminución sensible de sus puntuaciones y un mayor acercamiento a 0 como índice de una mayor concordancia con las puntuaciones de los expertos y por el contrario en el grupo de control por un mayor alejamiento de estas puntuaciones de expertos aumentando la diferencia respecto a la primera aplicación de la prueba.

En Conclusión, y por lo que respecta a esta destreza de Discriminar podemos afirmar también en este caso que el conjunto de datos aportados hace que se confirme la hipótesis 3 que formulamos anteriormente. En la misma nos referíamos a que se esperaba un cambio en las puntuaciones en discriminar en el grupo experimental, cambio que esperaríamos fuera significativo con respecto al grupo de control y efectivamente ha sido así. Bien entendido que el cambio en este caso, suponía no aumento sino disminución en las puntuaciones, para acercarse a la nula desviación respecto a las calificaciones dadas por los expertos. El grupo experimental ha disminuido significativamente con respecto al grupo de control y

con el alto nivel de confianza que supone poder afirmar lo con una probabilidad de error $p < .001$. mientras el grupo de control aumentaba su diferencia y por tanto terminaba discriminando en el post-test peor de lo que lo había hecho en la primera aplicación de la prueba. Por todo ello creemos que se puede aceptar la hipótesis alterna y rechazar la hipótesis nula, atribuyendo al entrenamiento en las destrezas interpersonales la causa de haberse logrado dicho cambio significativo.

6. Especificación del cambio

Antes de terminar el capítulo de los resultados y de contrastarlos con otros estudios parecidos, hemos querido dedicar todavía un apartado a clarificar un poco más el cambio operado y que hemos observado en nuestros sujetos, desglosándolo en dos aspectos que nos ha parecido interesante averiguar. Se trata de ver en qué tipo de personas se da con mayor intensidad el cambio observado. Para ello hemos analizado separadamente dos subgrupos en que la muestra puede ser dividida, tratando de responder a dos preguntas :

6.1. Cambio y Sexo :

¿Quién cambia más en estas destrezas, los varones o las hembras?.

6.2. Cambio y nivel inicial :

¿Quién cambia más: los que inicialmente puntuaron alto o los que puntuaron bajo en las destrezas?.

6.1. Cambio y Sexo :

Nos ha interesado estudiar esta variable por que los estudios sobre comprensión y comunicación empática (y el aprendizaje de estas destrezas es una operativización de la misma) indican que cuando el entrenamiento no es largo, es decir, entre 20 y 30 horas, las mujeres aprenden antes que los hombres y por ello se refleja en un mayor cambio en el post-test, así como también respecto a la edad se afirma que los adultos aprenden antes que los jóvenes. Así lo ha subrayado entre otros Carkhuff (1971)(13). Muy recientemente, el estudio de Kimberlin y Friesen (1980)(14) trató de examinar la ambivalencia como parte del conflicto que se experimenta de emociones opuestas y como vivencia de la división sufrida en el desempeño de roles diversos, tales como los de trabajo y familia, división que vive más acuciadamente la mujer de hoy (Bardwick, 1971) (15), (Bardwick & Douvan, 1971)(16), (Rossi, 1972)(17), (Darley, 1976)(18), (Fleck, 1976) (19).

En este sentido, Kimberlin y Friesen investigaron si el sexo jugaba un papel discriminador en el aprendizaje de la comprensión empática, concluyendo que efecti

vamente el sexo de los formando tenía un efecto significativo en dichos resultados: Las mujeres aprendían antes que los hombres y obtenían mejores puntuaciones, dato que venía avalado con una significación de $p < .001$. Quisimos comprobar en nuestro caso si se confirmaba esta tendencia en favor del mejor aprendizaje de las hembras.

Para ello dividimos el grupo experimental (N=28) en dos subgrupos, correspondientes a varones y hembras, con objeto de obtener la correspondiente t de Student en el contraste entre dichas medias. Los resultados fueron como sigue :

Contraste de medias en el grupo
Experimental en la variable Cambio
y Sexo:

ESCUCHAR

	N	\bar{X} Cambio	SD	t	Signif.
Hombres	12	6.61	8.15	0.432	----
Mujeres	16	5.37	6.47		

COMUNICAR

	N	\bar{X} Cambio	SD	t	signif.
Hombres	12	11.80	5.51	0.319	----
Mujeres	16	11.18	4.37		

DISCRIMINAR

	N	\bar{X} Cambio	SD	t	signif.
Hombres	12	21.75	6.44	1.647	----
Mujeres	16	18.18	4.61		

Como se puede ver, no hay ninguna diferencia significativa que confirme en nuestro caso que las mujeres aprendieron más que los hombres. Antes, al contrario, si observamos las medias de cambio, son ligeramente superiores a favor de los hombres en todas las destrezas. Pero en todo caso, no se ha obtenido ningún tipo de significación para poder afirmar válidamente una u otra cosa .

6.2. Cambio y nivel inicial en las destrezas :

Este es el segundo aspecto que nos interesaba averiguar. ¿Hay realmente un techo en el aprendizaje? ¿Cambian más, como lógicamente es de esperar, los que empiezan siendo peores? ¿Quien se beneficia más de este entrenamiento: los que comenzaron más bajos o los que pertenecían en el comienzo al grupo superior?.

Para ello dividimos de nuevo el grupo experimental en dos subgrupos, correspondientes al grupo superior y al inferior en las respuestas al Test de Destrezas Interpersonales antes del entrenamiento con objeto de obtener de nuevo la t de Student y su correspondiente significación.

Estos fueron los resultados:

Contraste de medias en el grupo experimental en la variable "nivel inicial en las destrezas":

ESCUCHAR

	N	\bar{X} Cambio	SD	t	signif.
Grupo Superior	7	3.57	6.20	2.198	p<.05
Grupo Inferior	7	11.85	8.83		

COMUNICAR

	N	\bar{X} Cambio	SD	t	signif.
Grupo Superior	7	9.92	7.49	0.209	----
Grupo Inferior	7	9.07	6.51		

DISCRIMINAR

	N	\bar{X} Cambio	SD	t	signif.
Grupo Superior	7	13.71	2.24	4.061	p<.01
Grupo Inferior	7	25.85	6.97		

Los resultados han confirmado que efectivamente hay una significación en el sentido de que ha cambiado más el grupo inferior en dos destrezas: Escuchar y Discriminar, mientras en la destreza de comunicar no se aprecia diferencia significativa a favor de un mayor cambio para el que empezó siendo grupo inferior.

En resumen, y por lo que respecta a la especificación del cambio realizado, no hemos encontrado confirmación en lo que se refiere a un mayor aprendizaje para las mujeres que para los hombres. Y por otra parte sí que se ha confirmado que en las destrezas de Escuchar y Discriminar los que cambiaron más fueron los que pertenecían al grupo inferior en el pre-test, siendo indiferente por el contrario esta pertenencia inicial por lo que se refiere a la destreza de comunicar, donde no se ha apreciado diferencia significativa a favor de un cambio mayor para los inicialmente inferiores.

7. Discusión de los resultados

Los resultados que hemos ido exponiendo a lo largo de este capítulo nos muestran en resumen y por la acumulación de las diversas comprobaciones que las tres hipótesis previas han sido plenamente confirmadas. Es decir, que en el grupo experimental se ha dado un aumento positivo en las puntuaciones, aumento que es significativo respecto al grupo de control, y que se refiere a las tres destrezas interpersonales de Escuchar, Comunicar, Discriminar. Y que por ello podemos atribuir en principio al tratamiento recibido en el grupo experimental las diferencias significativas encontradas en el post-test comparativo de ambos grupos. Con lo cual

se confirma el objetivo principal de esta investigación que suponía ver si la metodología del entrenamiento llevado a cabo era efectiva para mejorar la dimensión de responder del modelo de Carkhuff, a través de las mejoras en tres destrezas concretas, de las que la más importante -como pusimos de relieve anteriormente- era la de comunicar. Pero que en su conjunto aportan todo el valor de un proceso lógico orientado hacia el mismo fin: hacer que las personas mejoren sus conductas de cara a la obtención de una comunicación interpersonal y al mismo tiempo como instrumentos más aptos en la relación de ayuda, de cualquier forma y contexto en la que esta se desarrolle.

A la vista de estos resultados podemos decir que nuestra investigación sirve de confirmación de trabajos anteriores que se desarrollaron en esta misma línea de entrenamiento en aquellas destrezas interpersonales que facilitan la comunicación y la relación de ayuda, al menos en su primera base, trabajos que ya hemos recogido anteriormente. Por la mayor similitud de objetivos, diseño, metodología o por los resultados positivos conseguidos, tendríamos que subrayar el que esta investigación confirmaría especialmente las aportaciones de Vitalo,(1973)(20), Carkhuff,(1974)(21), Cooker & Cherchia,(1976)(22), Callahan,(1976)(23),

Schroeder et al. (1977)(24), Hume (1977)(25), Brown, (1977)(26), Berenson D. et al. (1978)(27), Valle (1978)(28), Keeling, (1978)(29), Cash y Vellema (1979) (30), Blalock y Aspy, (1980)(31).

Queremos ahora volver sobre los datos obtenidos, especialmente los del grupo experimental, con un doble objetivo:

- a) Para poder subrayar algunos resultados que son particularmente interesantes.
- b) Para poder constatar algunos de los conseguidos en algunos de estos estudios y poder discutirlos en un contexto más amplio para comprobar el alcance de los mismos. Para ello procederemos de la forma siguiente:

A) En primer lugar haremos una aclaración previa para explicar cómo hemos homologado todas las puntuaciones en niveles de la escala de Carkhuff y visualizar así mejor la escala de los resultados.

B) En segundo lugar desarrollaremos un comentario comparativo de los resultados finales y globales conseguidos por los grupos experimental y control.

C) En tercer lugar presentaremos los resultados de estudios similares en el entrenamiento de la comunica-

ción de respuestas efectivas y compararemos sus resultados con los nuestros.

7.1. Aclaración previa:

Con objeto de hacer más clarificador este comentario y al mismo tiempo de poder comparar estos resultados con los de otros estudios afines, retomaremos las medias de cambio de los respectivos grupos, pero referidas todas a la misma escala de 5 niveles que usa Car-khuff en las distintas aplicaciones del modelo básico. Para ello en vez de presentar como hasta ahora las puntuaciones medias de escuchar y comunicar como la suma total de la calificación otorgada por los dos jueces, lo que hacemos sencillamente es dividirla entre dos (jueces) y entre cuatro (los items), con objeto de conseguir una puntuación media tanto en escuchar como en comunicar que refleja directamente lo obtenido por cada grupo en una escala que va de 1.0 a 5.0.

De la misma manera como ya dijimos a su tiempo cómo la puntuación de discriminar correspondía a la suma de todas las desviaciones respecto a las puntuaciones dadas por los expertos. Y por ello cuanto más cercano a 0 mejor discriminación. Pues bien, para homologar todas las puntuaciones las hemos dividido por el número de items para lograr una puntuación media grupal en discriminación.

En la metodología de conversión de estas puntuaciones medias para obtener otras correspondientes a las escalas de 5 niveles, y por tanto homologable con las de escuchar, y discriminar, hemos preferido exactamente la forma de hacerlo del mismo Carkhuff y asociados (1977)(32) obteniendo así una nueva puntuación media de discriminación (Interpersonal Skills Discrimination score) queda así convertida a la escala de 5 niveles de forma que, y para poder tener el mismo juicio común y positivo respecto a los posibles cambios en las tres destrezas, que el nivel 1.0 corresponda a la misma discriminación y el nivel 5.0 corresponda a la excelente discriminación. Así podremos enjuiciar con más claridad la mejora total conseguida en las tres destrezas y su posible comparación con otros resultados. Recordemos que en la escala de 5 niveles de Carkhuff, cualquiera que sea su contenido descriptivo, el nivel 1.0 es el más bajo, el nivel 5.0 es el más alto y el nivel 3.0 es llamado "mínimamente facilitador" por que, como consta en la historia del modelo, sólo cuando las actitudes facilitadoras funcionaban a ese nivel y no inferior, se conseguían resultados positivos en los otros (clientes, estudiantes, etc.) referidos fundamentalmente a una autoexploración que hacía efectivo el proceso de la relación.

Los estudios de Carkhuff y sus asociados insis-

tían en que por debajo del 3.0 los consejeros demostraban una estructuración de las actitudes y destrezas facilitadoras de la relación interpersonal que les hacían ser distintos de los consejeros que como término medio se situaban normalmente por encima de 3.0. Por eso Carkhuff insistió en que el objetivo normal de cualquier entrenamiento largo (y se entiende así el que tenga una duración mínima de 20 horas) debe ser procurar que los participantes alcancen ese nivel de 3.0 considerado como facilitador y no niveles inferiores que no estarían considerados como tales. Es verdad que algunas investigaciones no han corroborado este punto de vista de Carkhuff (24) pero prácticamente todas las referencias de la literatura que hemos revisado aceptan y s subrayan la importancia no solamente de mejorar los resultados con respecto al comienzo del entrenamiento sino también lograr estos niveles facilitadores que representan el nivel 3.0 de su escala.

7.2. Comentario comparativo:

Así pues, tras esta justificación y aclaración, veamos las puntuaciones medias de los dos grupos cada una de las destrezas, antes y después del entrenamiento.

Los siguientes gráficos nos facilitarán su visualización. Veamos en primer lugar el correspondiente a la destreza de Escuchar :

- 476 -

Cuadro de comparación de las medias entre el grupo experimental y el de control en el funcionamiento pre y post en la destreza de ESCUCHAR :

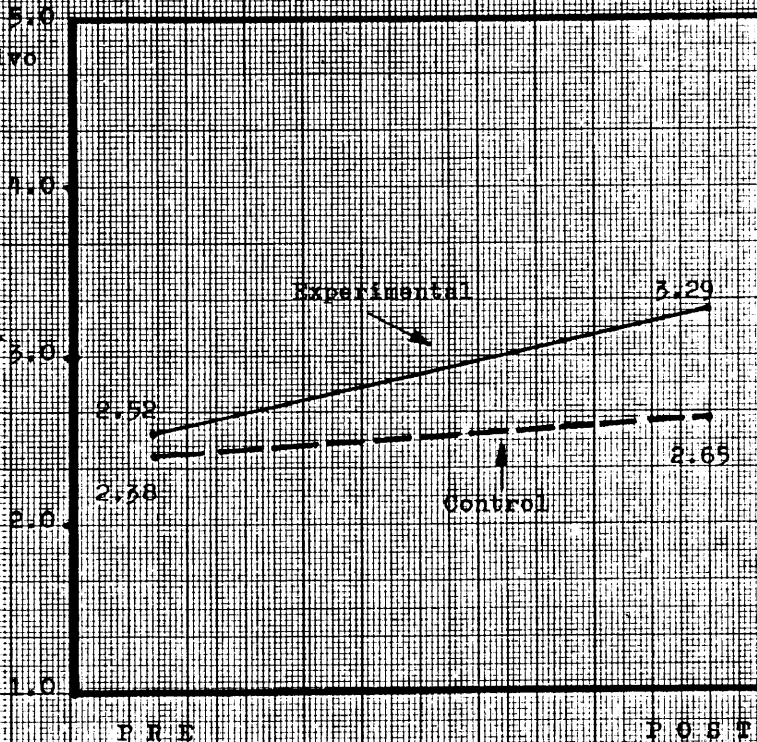
ESCUCHAR

Niveles de funcionamiento

May 5.0
efectivo

Minim.
efec. 3.0

Nada
efec. 1.0



7.2.1. Comentario de los resultados en Escuchar

Veamos la representación gráfica de esta destreza. Constatamos que esta es la destreza donde menos ha ganado el grupo experimental y por otra parte donde obtiene una puntuación más baja, aunque se haya dado un cambio significativo respecto al grupo de control. Por otra parte vemos que el resultado coloca al grupo experimental por encima del nivel 3.0 (3.29) y en ese sentido se ha obtenido un nivel suficientemente facilitador, esto es, eficaz para la relación interpersonal. El nivel inicial de ambos grupos ya vimos que no era significativamente distinto.

La forma en que ha sido operativizada este escuchar se refiere a la escucha atenta y expresa la capacidad de retención de los contenidos verbales (ideas principales, etc.). A este respecto no es de extrañar que el grupo de control aumente en el post-test, posiblemente como resultado del efecto de la repetición de la prueba. Pensemos que habría otros modos de hacerla operativa y de conseguir incluso un cambio mayor en el grupo experimental. En esta línea, la forma como ha sido hecha operativa recalcaría tal vez demasiado los componentes de la memoria y en cambio dejaría fuera otros aspectos importantes, tanto verbales como no verbales que están implicados en un saber escuchar.

Por ello creemos que , aunque el aumento es sufi-

cientemente significativo, se podrían ofrecer otros di seños alternativos de entrenamiento que hicieran menos dependiente esta destreza de los aspectos de retención y memoria verbal.

En todo caso lo que habría que subrayar es que, aún midiéndola con independencia de las otras destrezas, su mejor expresión la obtiene en la destreza de comuni car, ya que una auténtica y efectiva escucha se muestra sobre todo en la respuesta que le damos al otro. En este sentido la conceptuamos como paso previo a la destreza de comunicar y adquiere su máximo sentido en relación con ella.

Veamos ahora el gráfico correspondiente a la destreza de Discriminar dejando para lo último el correspondiente a Comunicar:

- 476 -

Gráfico de comparación de las medias en:
pre al estado experimental y al de con-
trol en el funcionamiento 2 pre y post en
la prueba de DISCRIMINAR

DISCRIMINAR

Nivel: 3a

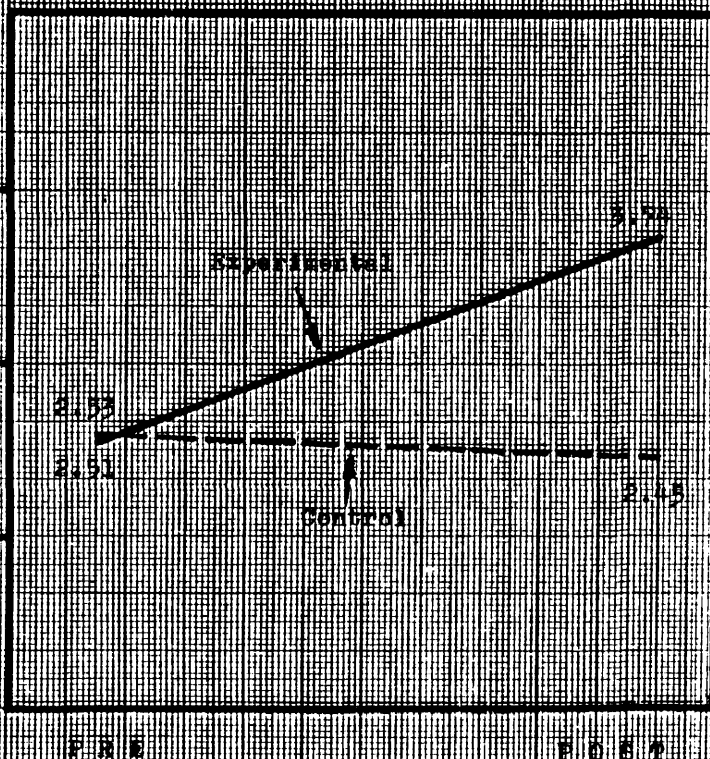
Funcionamiento

May. 3.0
 Prec. 2.6

Max. 3.0

Min. 2.6
 Prec. 2.6

Max. 3.0
 Prec. 2.6



7.2.2. Comentario de los resultados de Discriminar :

Al ver este cuadro, tenemos que recordar en primer lugar que al hacer la conversión de las medias de Discriminar a la escala de 5 niveles de Carkhuff, el nivel 1.0 (bajo en Discriminar) corresponde a las personas que más se han apartado de la puntuación de los expertos, por tanto que son los peores en Discriminar las respuestas efectivas. Y el nivel 5.0 corresponde en este caso al máximo acercamiento a la puntuación 0 = Nula desviación respecto a la puntuación de los expertos, por lo tanto son los mejores discriminadores.

Aclarado de nuevo este punto, algunos aspectos nos llaman particularmente la atención.

En primer lugar y mirando las puntuaciones medias del pre-test y si miramos el cuadro siguiente de comunicar, podría extrañar que ambos grupos aparecen significativamente diferentes en el pre-test de comunicar, mientras no lo son en el de Discriminar. La extrañeza podría venir de que siendo destrezas parecidas y complementarias, y ambas necesarias para formular respuestas efectivas y al mismo tiempo ambas basadas en la misma operativización de las dimensiones de "responder" y de "iniciar", extrañaría pues que apareciendo con grupos de distinta extracción no lo sean también en la otra.

Y sin embargo la explicación razonable que encontramos es que la distinta preparación entre el grupo experi-

mental y el de control, en cuanto que el primero ha estado sometido a cursillos previos de comunicación y en particular a un curso sobre la teoría y práctica de Carl Rogers (sobre cuya base Carkhuff ha hecho operativa esta dimensión), mientras que el experimental no lo ha estado. Eso supone ventaja para la destreza de comunicar pero no para la de Discriminar.

Para la de Comunicar porque el grupo experimental ha podido dar más respuestas en el pre-test de las que Rogers llamaba "reflejo de sentimiento" y que en la escala de Carkhuff están conceptuadas en el nivel 2.5, lo cual de comienzo es suficientemente alto. Eso explica que hayan aparecido esas diferencias significativas ya antes del tratamiento. Y sin embargo eso mismo, el haber participado en cursos parecidos, es desventaja para el grupo experimental en el pre-test (y así aparece como no diferente al de control) porque al ser sometido a diversas respuestas, entre las que tienen que discriminar las más efectivas de las menos efectivas, se da una diferencia fundamental entre la traslación de ambas teorías (la de Rogers y la de Carkhuff) a su correspondiente calificación: y es que para Rogers el reflejo de sentimientos vendría a ocupar el nivel 5.0 en la escala, porque sería la mejor prueba de la empatía intercambiable con el otro.

Mientras que para Carkhuff ocupa niveles intermedios (2.5 , 3.0) porque la escala integra las dos di-

dimensiones fundamentales, responder e iniciar (lo no directivo y lo directivo), y por ello cada una de las posibles respuestas que tienen que discriminar los sujetos corresponden a la integración de bajos y altos componentes en ambas dimensiones de responder e iniciar, por lo que el nivel 5.0 de Rogers se traduce en Carkhuff en un nivel 3.0 pero no más; reservando el nivel 5.0 para aquellas respuestas que suponen nivel más alto (emparia aditiva y personalizada) y nivel alto en iniciar (objetivos claros a conseguir, indicación de pasos previsibles etc.). Por eso aquellas personas que han recibido una formación rogeriana, como ocurre con este grupo experimental, son peores discriminadores por que tienden a puntuar con nivel 5.0 aquellas respuestas que para Carkhuff son típicamente nivel 3.0. Y por eso se acercan más de lo que pudiera esperarse a grupos que responden por sentido común, sin haber recibido una iniciación previa ni a Rogers ni a Carkhuff.

En Resumen, que así aparece explicado que siendo parecidas ambas destrezas, sin embargo estos dos grupos hayan aparecido diferentes en el pre-test en una, mientras aparecen no diferentes en la otra.

Si esto es lo que ha sucedido en los resultados del pre-test, los resultados del post-test nos ofrecen también una consideración interesante: que el grupo experimental mejoró notablemente hasta alcanzar una media

de 3.74 que es la más alta de las tres destrezas medidas, con una ganancia neta de 1.23 en esta escala de 5 niveles. Mientras por el contrario el grupo de control se hace peor discriminante en la repetición post-test de la prueba (0.07 puntos menos). Lo cual indica que ha biendo comenzado prácticamente del mismo punto de partida (tan sólo 0.02 puntos inicialmente) terminan mucho más distanciados uno de otro, pues el primero mejora mientras el otro empeora ligeramente (ya vimos que se daba una diferencia entre ambos significativa al 0.001).

7.2.3. Comentario a los resultados en comunicar:

Finalmente veamos lo que ha sucedido con la destreza de Comunicar. Como ya dijimos anteriormente bastaría la medición de los avances en esta destreza para comprobar la efectividad del tratamiento, en este caso en la metodología seguida en el curso de destrezas interpersonales. Si hemos querido también medir separadamente Escuchar y Discriminar ha sido por hacer una evaluación más matizada, pero una y otra están en función del objetivo directo que es que la persona mejore la comunicación de respuestas efectivas, medida por la escala de relaciones interpersonales de Carkhuff.

Por que en definitiva, tanto para Carkhuff como desde el punto de vista de nuestra propia experiencia, ambas destrezas son previas y preparatorias para el ob

jetivo pretendido que es que la persona, el formando, produzca conductas comunicativas mejores y esas conductas tienen que ver con escuchar bien al otro por supuesto y con saber discriminar aquellos aspectos y dimensiones que hacen más efectivas unas respuestas que otras dentro del abanico que se le ofrece a los participantes. Pero en definitiva con lo que tiene más que ver es con la propia producción de respuestas que hacen definitivamente perceptible al otro esa comprensión y esa escucha. Con otras palabras, sería la operativización de aquella condición necesaria y suficiente que ponía Rogers en 1957 para hacer una terapia eficaz : "que el cliente perciba esa comprensión" (33). Y la percibirá si "la-persona-que-sabe-más", consejero, terapeuta, amigo, educador, padre, se comunica con él transmitiéndole la percepción de lo que ha escuchado, mensaje que es intercambiable con el contenido y con el sentido fundamental expresado por el otro. Es decir, que si una persona sabe perfectamente distinguir una respuesta efectiva de otra que lo es menos o sabe escuchar y retener con atención lo dicho por el otro, pero en definitiva falla a la hora de comunicar al otro una respuesta efectiva a esos niveles, entonces significa que el entrenamiento no ha conseguido su objetivo final.

Con este encuadre vemos de nuevo lo que ha sucedido en Comunicar :

- 285 -

Gráfico de comparación de medias entre
el grupo experimental y el de control
en el funcionamiento pre y post en la
lectura de COMUNICAR.

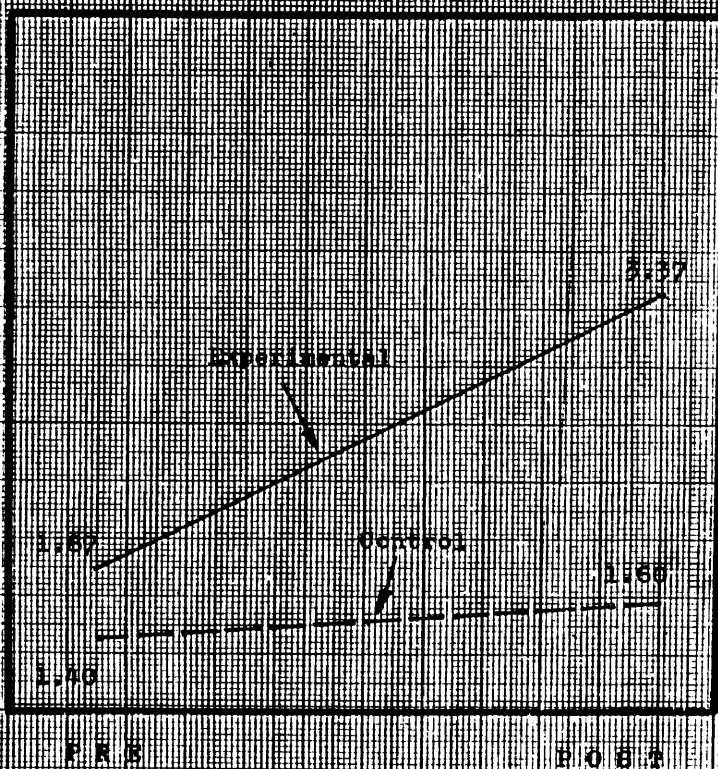
COMUNICAR

Nivel de
funcionamiento

Pre
Post

Nivel
efec.

Nivel
efec.



Vemos que el grupo de control ha aumentado incluso con una diferencia que resultaba significativa al 0.05, aumento que podría ser explicado por la variable "repetición de la prueba" o por otra no controlada por nosotros. Pero dicho aumento termina siendo inferior incluso al punto de partida del grupo experimental. Ya hemos hablado de la doble comprobación que hicimos en el grupo experimental y que nos mostraba que se había dado un cambio significativo respecto al cambio ocurrido en el grupo de control con una probabilidad de error de menos de 0.001.

Pero lo que ahora nos interesa subrayar es que el grupo experimental ha ganado 1.5 niveles, siendo por ello esta destreza la que alcanza un mayor cambio respecto al pre-post. Es decir, precisamente aquella que considerábamos con más interés por ser la más típica representante de la efectividad del entrenamiento es justamente aquella en la que se ha producido un cambio positivo mayor. Y que la puntuación media del post-test del grupo experimental alcanza 3.37 por lo que en términos de Carkhuff el grupo ha logrado no sólo mejorar significativamente respecto al grupo de control sino obtener niveles más allá de los mínimamente facilitadores, es decir, por encima de 3.0 de la escala de relaciones interpersonales. Lo cual es la mejor garantía de la efectividad del curso teórico-práctico impartido a los sujetos participantes.

7.2.4. Comparación con estudios similares en la destreza de Comunicar :

Para situar mejor el alcance de este cambio en la destreza de comunicar y ver hasta qué punto es normal en un entrenamiento de este tipo tanto el punto de partida como el punto de llegada así como el cambio conseguido, hemos querido aportar los datos de aquellos estudios que son más similares a nuestra propia investigación. Similitud que viene por la población utilizada, por el tipo de entrenamiento o por el objetivo a conseguir. Por eso de todos los estudios a que hemos hecho alusión al hablar de cambios efectivos logrados por medio de entrenamiento en diversos aspectos del modelo Carkhuff, vamos a presentar aquellos que aparecen con un planteamiento más similar al nuestro y por tanto con resultados más comparables.

A nuestro juicio son los siguientes :

Estudios similares al nuestro en la destreza de COMUNICAR y sus resultados :

Estudio	Gr. Exp.	Experi.		Ganancia	Signif.	Datos grupo Control
		X PRE	X POST			
Carkhuff, 1974	11	2.00	2.80	0.80	$p < .01$	no gr. control
Vitalo, 1973	9	1.35	2.88	1.53	$p < .01$	no gr. control
Schroeder, 1977	12	1.53	2.70	1.17	$p < .001$	C. post-test: 1.60 ganancia: 0.10
Hume, 1977	10	1.42	3.72	2.30	$p < .001$	C. post-test: 1.44 ganancia: 0.03
Keeling, 1978	60	1.20	2.78	1.58	$p < .001$	no gr. control
Valle, 1978	20	1.47	3.98	2.51	$p < .001$	C ₁ : post:1.60 C ₂ : post:1.63 C ₁ : ganancia: -0.05 C ₂ : ganancia: 0.04
Cash y Vellema, 1979	29	2.20	3.44	1.24	$p < .01$	C. post-test 1.94 C. ganancia: - 0.06

Nuestra Investigación	28	1.87	3.37	1.50	$P < .001$	C. post-test: 1.60 C. ganancia: 0.20
-----------------------	----	------	------	------	------------	---

A la vista de este cuadro resaltemos lo que tienen en común estos estudios para nuestra investigación.

En primer lugar respecto a la muestra (grupo experimental) todos menos el de Valle han utilizado muestras pequeñas, como nosotros. Respecto a la puntuación media inicial del grupo (pre-test) la más baja se sitúa en 1.20 (Keeling) y la más alta 2.20 (Cash y Vallema). La nuestra de 1.87 ocuparía un lugar un poco más alto que la media.

En lo que concierne a la puntuación final alcanzada, la oscilación está entre 2.70 (Schroeder) y 3.98 (Valle). Nuestra puntuación final también está un poco más alta que las puntuaciones finales, con el dato importante de que pertenecemos al 50 % superior de los estudios que han superado el nivel 3.0 (niveles mínimamente facilitadores). Lo cual al menos indica que en entrenamientos parecidos se puede aumentar incluso significativamente las puntuaciones respecto al pre-test (como ocurre en todos los estudios) pero no siempre se supera ese nivel 3.0. como ocurre en todos estos estudios)pero no siempre se supera ese nivel 3.0, como ocurre en la mitad de los estudios citados.

La ganancia neta del grupo experimental oscila en estos estudios de 0.80 (Carkhuff) a 2.51 (Valle). En nuestro caso se obtiene una ganancia neta un poco inferior a la media de estas ganancias.

Respecto al nivel de significación, oscila de muy buena (.901) a excelente, estando repartidos el 50 % de los estudios entre una y otra, perteneciendo el nuestro a la última.

Finalmente observar que también nuestro estudio es muy similar en lo que respecta al grupo de control en lo siguiente: las puntuaciones finales de dicho grupo de control se sitúan en su mayoría en torno a 1.60, como en nuestro caso. Y la ganancia final de dicho grupo no pasa de 0.10 en el mejor de los casos, siendo en nuestro estudio de 0.20 .

En conclusión, podemos afirmar que nuestra investigación en lo que respecta a la destreza de comunicar y a la vista de los resultados obtenidos y comparándola con nuestros estudios similares , en conjunto en un término medio respecto a dichos datos, resaltando más particularmente en lo que respecta a la puntuación final conseguida, ya que pertenece al grupo superior que superado el nivel 3.0 de la escala de Relaciones Interpersonales de Carkhuff, lo que confirma fundamentalmente la eficacia del tratamiento recibido. Y al mismo tiempo se suma a la serie -no muy numerosa por cierto- de trabajos que recientemente han validado la dimensión de responder del modelo de Carkhuff tal como ha quedado perfilado en su última evolución.

Podíamos haber establecido esta comparación también con otros estudios que han ido en la misma línea. Pero por razones diversas, que cambiaban en cada uno de los casos, no nos ha parecido que reunían el conjunto de requisitos que los hacían lo más similares posibles (atendiendo a la población, número de muestra, tipo de tratamiento, forma de medición, grupo de control etc.) tal como nos parece reúnen estos que acabamos de presentar con más detalle. Así, por ejemplo, se nos mostraba también interesante el estudio de Berenson et al., 1978 (34) que tiene a favor de la comparación el que ha utilizado una metodología muy parecida para el entrenamiento en la destreza de la comunicación interpersonal, pero tiene en contra la muestra elegida (N=77, estudiantes de la escuela secundaria), el que el entrenamiento comprendió otras muchas variables (desarrollo físico y desarrollo intelectual) y que no tuvo grupo de control. De todas maneras es interesante subrayar que Berenson obtuvo una ganancia de 0.78, ($p < .05$) situándose el grupo en el post-test en 3.14, resultados todos que se sitúan por debajo de lo conseguido en nuestro tratamiento con el grupo experimental.

Otro estudio que nos resultaba interesante para poder ser comparado con el nuestro es el de Cooker y Cherchia, 1976 (35). Pero aquí el dato más diferente no es solo el de la elección de la muestra (como la de Berenson, 60 estudiantes de la escuela secundaria) sino

el tiempo dedicado al entrenamiento que totalizó tan sólo 8 horas. Aún así subrayamos los resultados positivos conseguidos en ese breve tiempo, ya que el grupo experimental alcanzó en el post-test 2.56 con una ganancia de 0.94, mientras en el grupo de control la diferencia fue de 0.04, resultando dicha diferencia significativa con una $p < .05$. Sin embargo, lo que más nos ha interesado de este estudio es que la medición de los resultados la hizo sobre una doble metodología: respuestas escritas a ítems de posibles clientes (igual que la que hemos seguido nosotros) y respuestas verbales directas, registradas en el magnetofón, y entre ambas metodologías se daba una alta correlación, significativa al 0.05, concluyendo el autor que ambas metodologías son perfectamente válidas y obtienen resultados comparables y similares.

También el reciente estudio de Blalock y Aspy, 1980 (36) nos resultó de interés por utilizar una metodología muy parecida en el entrenamiento de enfermeras y medir las destrezas de atender y comunicar. Pero el resumen que ha llegado a nuestras manos, especifica cómo se consiguieron resultados positivos y significativos al 0.05 medidos por el aumento de la información verbal obtenida de los clientes cuyas enfermeras habían sido sometidas a este entrenamiento, sin embargo no nos especifica las puntuaciones medias y

la ganancia conseguida en dichas destrezas.

Y finalmente nos queda poner de relieve que tanto Anthony et al. (1976)(37) como Callahan (1976) obtienen ambos resultados positivos y significativos respectivamente al 0.01 y 0.05, pero en ambos casos queda el grupo experimental por debajo de 3.0. En este sentido, subraya Callahan que su medición del post-test no se hizo inmediatamente sino al cabo de 6 meses de terminar el entrenamiento y que las 16 horas que duró este aunque lograron resultados positivos y significativos sin embargo no alcanzó el objetivo mínimo que había propuesto (lograr los niveles mínimos facilitadores estipulados en el nivel 3.0 de Carkhuff) por lo que, entre sus recomendaciones para próximas investigaciones, recomienda básicamente un alargamiento de la duración del entrenamiento (38).

7.2.5. Puntuación media global en el test: Finalmente queremos poner de relieve un último dato. Dijimos al principio cómo el Test de Destrezas Interpersonales era un instrumento multidimensional que comprendía tres variables: las destrezas de Escuchar, Comunicar y Discriminar y que cada una se medía de forma independiente. Hemos querido también obtener una puntuación media global no solo de cada una de las destrezas (cuyo análisis hemos mostrado a lo largo de este

capítulo) sino del conjunto de los resultados del test tanto antes como después del entrenamiento, para tener una una percepción más clara de la respectiva ganancia neta y global en la escala de 5 niveles de Carkhuff.

Y este es el cuadro de resultados:

Quadro comparativo de la ganancia global de los grupos experimental y control en el pre y post:

	Grupo Experimental			Grupo Control		
	PRE	POST	Ganan.	PRE	POST	Ganan.
Escuchar	2.52	3.29	0.77	2.38	2.65	0.27
Comunicar	1.87	3.37	1.50	1.40	1.60	0.20
Discriminar	2.51	3.74	1.23	2.53	2.45	-0.08

X Test 2.30 3.46 2.10 2.23

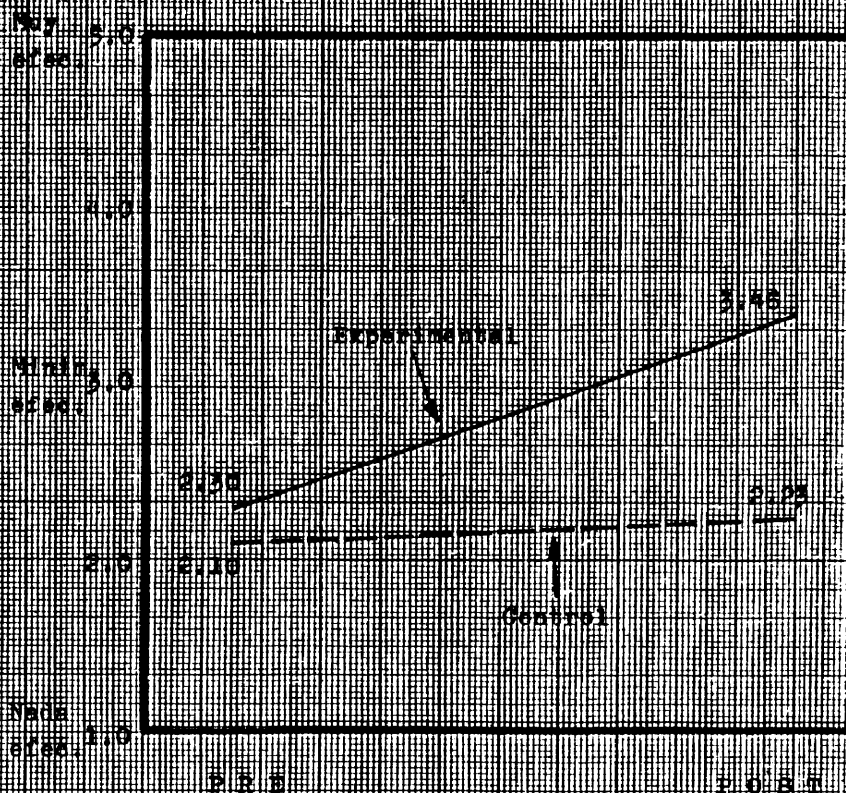
X Ganancia global 1.16 0.13

Y a continuación mostramos la representación del mismo :

- 495 -

Gráfico de la construcción media global
obtenida por los grupos experimental
y control en el test de palabras in-
termedias antes y después del en-
treamiento.

Nivel de
funcionamiento



Vemos por tanto que el grupo experimental ha obtenido su mayor cambio en comunicar, el menor en escuchar y la puntuación más alta en discriminar. Y que en conjunto ha mejorado 1.16 nivel en la Escala de 1.0 a 5.0, situándose al final del entrenamiento en todas las destrezas por encima de 3.0 lo que significa, según Car^ukhuff, que el grupo ha alcanzado los niveles mínimamente facilitadores, que permiten ser más eficaces en la dimensión de responder, dimensión básica para la relación interpersonal, se dé esta en un contexto ordinario o en un contexto más explícito de relación profesional de ayuda.

En el capítulo correspondiente al estudio de seguimiento de los resultados, realizado a los 6 meses, podemos comprobar si esta eficacia aquí demostrada se ha mantenido o no.

8. Conclusiones

Concluamos pues este capítulo. En el hemos dado cuenta de la metodología llevada a cabo para la averiguación y tratamiento de los resultados. El objetivo fundamental era constatar si se constataban o no las 3 hipótesis alternas. Estas se referían a esperar que el grupo experimental obtendría aumentos positivos y significativos respecto al grupo de control en las destre^u

zas de Escuchar, Comunicar y Discriminar, medidas por el Test de Destrezas Interpersonales.

Las conclusiones a las que hemos llegado por el tratamiento de los resultados ponían de manifiesto que:

1. La diferencia entre los respectivos post-test en la destreza de Escuchar daba una $t = 3.45$ ($p < .001$), confirmada con otras comprobaciones.
2. La diferencia entre los respectivos post-test de la destreza de Comunicar daba una $t = 16.87$ ($p < .001$), confirmada del mismo modo por otras comprobaciones.
3. La diferencia entre los respectivos post-test en la destreza de Discriminar daba una $t = 15.47$ ($p < .001$), confirmada del mismo modo por otras comprobaciones.

Por lo que se confirmaban las 3 hipótesis y concluíamos que atribuíamos al tratamiento del grupo experimental la explicación del cambio realizado.

4. El grupo experimental terminaba el tratamiento (=curso en destrezas interpersonales) obteniendo puntuaciones en las tres destrezas que en la escala de Carkhuff se situaban todas por encima de 3.0 , es decir, habiendo obtenido cambios por en-

cima de los niveles mínimos facilitadores. (Se consiguió una puntuación media final de 3.46).

5. La ganancia media global del grupo experimental era de 1.16 niveles, mientras la del grupo de control lo fue de 0.13.
6. Por último baste recordar que nuestros resultados, en lo que se refiere a la muestra (grupo experimental y de control), medidas pre-test y post-test y cambio conseguido, son de la misma magnitud que los presentados por estudios similares y comparables, con lo que nuestro estudio confirma los estudios precedentes.

Am

NOTAS del Capítulo 8

NOTAS :

1. Smith D.W., A survey of the helping skills of the student personnel staff and other community members at Trenton State College, Thesis Doctoral, University of Massachusetts, 1974.
2. Valle S.K., The effects of training in Human Relations, problem solving and program development skills as compared to traditional methods for alcoholism workers, Thesis Doctoral, Boston University Sargent College of Allied Health Professions, 1978.
3. Keeling T.A., An evaluation of the significance of the interpersonal skills training of correctional officers. Thesis Doctoral, Walden University, August 1978.
4. Berenson D., Berenson S., Berenson B.G., Carkhuff R.R., Griffin A.H., Ramson B.M., The physical, emotional and intellectual effects of teaching learning skills to minority group drop-out learners. C.I.H.T., Research reports, 1978, vol. II, n. 1.
5. Blalock C., Aspy N., The effects of interpersonal skills upon the amount of information obtained in a medical interview, C.I.H.T., Research reports, 1980, vol. III, n. 3.
6. Carkhuff R.R., Helping and Human Relations, vol. I, New York: Holt Rinehart and Winston, 1969, pag. 102 ss.
7. Campbell D.T., Stanely J.C., Experimental and Quasi-experimental designs for research, Chicago: Rand McNally and Co., 1966.
8. Keeling T.A., Cfr. nota 3, pag. 25.
- 9.a. Anthony W.A., Slowkowki P., Bendix L., Developing the specific skills and knowledge of the rehabili-

- tation counselor, Rehabilitation Counseling Bulletin, March 1976, 456-462.
- b. Anthony W.A., Hill C.E., A student evaluation of systematic Human Relations training, Counselor Education and Supervision, June 1976, 305-315.
10. Schroeder K., Hill C.E., Gormally J., Anthony W.A., Systematic Human Relations for resident assistants, Journal of College Student Personnel, 1977, 19, 313-316.
11. Para mayor seguridad se tratará siempre de los valores correspondientes a pruebas de dos colas. En el contraste del pre-test, lo lógico es utilizar la prueba de dos colas, porque no especificamos la dirección de la diferencia. En el planteamiento del cambio, la hipótesis está a favor del cambio del grupo experimental y serían plausibles las pruebas unilaterales, pero siguiendo ejemplos vistos en la literatura expuesta, nos ha parecido más seguro lo que indicábamos antes, así en caso de error de aceptar o rechazar la hipótesis nula, el error favorecerá a la postura más conservadora y no sacaremos conclusiones sobre datos menos seguros. Naturalmente esto equivale a emplear un nivel de significación más estricto.
12. La fórmula la hemos tomado de Joan Welkowitz, R. Even y J. Cohen, Estadística aplicada a las Ciencias de la Educación, Madrid, Santillana, 1981, pag. 245. La mayoría de los estudios experimentales que utilizan pruebas de significación suelen limitarse a presentar el valor de t u otro equivalente: estos valores sin embargo son difíciles de interpretar en función de la magnitud del efecto, de la diferencia etc., por eso creemos que en general es conveniente aportar datos complementarios de este tipo, porque ayudan a interpretar mejor los resultados. Y esto es particularmente importante en la destreza de comunicar,

porque ella polariza mejor que otras la eficacia y validación del curso dado en la dimensión de responder.

Un mismo valor de t puede reflejar situaciones muy diversas en términos de magnitud, según los grados de libertad de cada caso. Posiblemente la mejor manera de comparar dos t sea la de transformarlas en r_{bp}^2 , que nos indica la proporción de varianza común entre la pertenencia a una determinada muestra y la puntuación en una determinada variable.

13. Carkhuff R.R., The development of Human Resources, New York: Holt Rinehart and Winston, 1971, pag.242.
14. Kimberlin C.L., Frienen D.D., Sex and conceptual level empathetic responses to ambivalent affect, Counselor Education and Supervision, June 1980, 252-258.
15. Bardwick J.M., Psychology of Women: A Study of Bio-cultural conflicts, New York: Harper and Row, 1971.
16. Bardwick J.M., Douvan E., Ambivalence: The socialization of Women. En V. Gornick and B.K. Moran Eds. Women in Sexist Society, New York: Basic Books, 1971.
17. Rossi, A.S., The roots of ambivalence in American women. En J.M. Bardwick (Ed.) Readings on the Psychology of Women, New York: Harper and Row, 1972.
18. Darley S.A., Big-time careers for the little woman: A dual role-dilema, Journal of Social Issues, 1976 32, (3) 85-98.
19. Pleck J.H., The male sex role: Definitions, problems and sources of change, Journal of Social Issues, 1976, 32, 155-164.
20. Vitalo R.L., A course in life-skills, Journal of College Student Personnel, January 1974, 34-38.
21. Carkhuff R.R., Cry twice, Human Resource Development Press, Amherst, 1974.

22. Cooker P.G., Cherchia P.J., Effects of communication skill training on High School students' ability to function as peer group facilitators, Journal of Counseling Psychology, 1976, 23, n.5, 464-467.
23. Callahan J.W., The Effects of two Training Procedures on Volunteers in Corrections, Thesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1976.
24. Schroeder K., Hill C.E., Gormally J., Anthony W.A., Systematic Human Relations for resident assistants, Journal of College Student Personnel, 1973, 19, 313-316.
25. Hume K.R., The Effects of Training in Human Relations and Program Development Skills on the Staff of a State Psychiatric Hospital, Thesis Doctoral, Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1977.
26. Brown L.N., The Effects of an Interpersonal Skills Training Program for Reach to Recovery Volunteers on the Rehabilitation of Mastectomy Patients, Thesis Doctoral, Boston University, 1977.
27. Berenson D., et Al., Cfr. nota 4.
28. Valle S.K., Cfr. nota 2.
29. Keeling T.A., Cfr. nota 3.
30. Cash R.W., Vellema C.K., Conceptual versus competency approach in Human Relations training programs, The Personnel and Guidance Journal, Oct. 1979, pag. 92 ss.
31. Blalock C., Aspy N., Cfr. nota 5.
32. Carkhuff R.R., Berenson D.H., Pierce R.M., The Skills of Teaching: Interpersonal Skills, Amherst: Human Resource Development Press, 1977, pag. 24.
33. Rogers C.R., The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, Journal of Counseling Psychology, 1957, 22, 95-103.
34. Berenson D., et Al., Cfr. nota 4.
35. Cooker P.G., Cherchia P.J., Cfr. nota 22.

- 36. Blalock C., Aspy N., Cfr. nota 5.
- 37. Anthony W.A., et al., Cfr. nota 9a.
- 38. Callahan J.W., Cfr. nota 23, pag. 105.

705

Capítulo 9

Relación de las Destrezas Interpersonales con otras medidas hipotéticamente relacionadas

1. Introducción
2. Revisión de los trabajos de investigación
3. Nuestro planteamiento
4. Hipótesis e instrumentos de medida
5. Relación con la Escala FIRO-B de Schutz
6. Relación con la Escala de evaluación del
clima del grupo de Pfeiffer & Jones
7. Relación con la Escala de Autoestima de
Coopersmith
8. Relación con el cuestionario Post-Focusing
de Wolf & VandenBos
9. Relación de las Destrezas Interpersonales
entre sí
10. Relación de las otras medidas entre sí
11. Conclusiones

1. Introducción

El doble objetivo que nos proponíamos al emprender este trabajo de investigación era : por una parte el verificar que cambios se habían producido en la adquisición de las destrezas interpseonales, como consecuencia del curso de entrenamiento. Y por otra parte el comprobar un doble aspecto: qué relación tienen estas destrezas con otras medidas con las que pudieran estar hipotéticamente relacionadas y al mismo tiempo qué cambios se producen en estas otras variables con las que se presume una posible relación.

Al terminar de cumplir con el primer objetivo y haber dado cuenta de los resultados producidos en los sujetos como consecuencia de dicho entrenamiento, pasamos a continuación a completar nuestra investigación con este doble aspecto recién mencionado. A ellos dedicaremos este capítulo, necesariamente largo, y el siguiente. Por último dejaremos para el final el capítulo correspondiente al estudio de seguimiento de los resultados en destrezas interpersonales, ya que cronológicamente fue también la última parte de nuestra investigación. Veamos pues en primer lugar el contexto en que hemos querido relacionar los resultados de estas destrezas con otras variables y qué aspectos de interés nos ofrece la bibliografía reciente, en la línea que hemos querido planear aquí.

En efecto, en los últimos años no ha sido poca la bibliografía que surgido en torno al tema del entrenamiento en destrezas interpersonales. Los trabajos y comentarios publicados han servido para poner de relieve diversas posturas: desde los acérrimos partidarios de los programas de destrezas como el único y más eficaz medio para el entrenamiento actual de las personas implicadas en las diversas profesiones de ayuda hasta los detractores que han visto en estas formulaciones tan específicas un reduccionismo fácil de un proceso mucho más complejo cual sería el de adquirir los conocimientos teóricos y las actitudes necesarias para una ayuda y comunicación eficaz.

Aunque más adelante explicitaremos algunos datos más específicos de estas posturas, lo que sí aparece claro en las diversas posiciones es que el aprendizaje de destrezas y su aplicación a las relaciones interpersonales es un campo que ha suscitado un interés muy reciente y que por lo mismo debe ser investigado en toda su amplitud. En los diversos trabajos aparecidos hasta la fecha encontramos ya pautas para su tratamiento, logros importantes tanto en cuanto a la metodología como a los resultados, y al mismo tiempo numerosas cuestiones que urgen ser clarificadas para que estos entrenamientos puedan establecerse sobre aspectos cada vez más ampliamente validados.

El trabajo crítico de Mahón y Altmann (1977) concluía así sus recomendaciones:

"Se necesitan investigaciones para examinar de forma más amplia y críticamente - los efectos, tanto los pretendidos como los no pretendidos, del entrenamiento en destrezas.

¿Qué le está sucediendo a la persona durante el entrenamiento además de la adquisición de esa conducta?. Por ejemplo, ¿qué impacto produce el entrenamiento en destrezas sobre ciertos valores, actitudes o conceptos de sí mismo y de otros?" (1)

Lo que postulan estos autores es un poner el énfasis más allá del interés en estudios sobre las destrezas sólo en sí mismas consideradas, para comprender mejor la base cognitiva y afectiva concomitante con el aprendizaje de

las mismas. Se trata de trazar un puente de investigación entre el objetivo directo de estos cursillos, como son la adquisición de las destrezas en sí mismas, y aquellos otros aspectos que tienen que ver con procesos personales y conceptuales de los participantes. Esta aclaración, que nos parece sumamente interesante, traería y de hecho ya lo está haciendo, nuevos datos para la validación tanto del curso teórico-práctico como de sus contenidos y para clarificar los constructos que se manejan.

Nos parece pues importante recoger la propuesta de Mahón y Altmann y por ello hemos querido que nuestra investigación sirva también para esclarecer mejor las relaciones entre estos constructos que se hacen operativos en un entrenamiento en destrezas interpersonales y algunos aspectos de la percepción personal de los sujetos sometidos a dichos entrenamientos, para poder obtener conclusiones tanto de los efectos pretendidos en el aprendizaje como de los no pretendidos tal como sugieren estos autores.

2. Revisión de los trabajos de investigación

Como existían ya algunos trabajos en la línea que apuntaban Mahón y Altmann de estudiar los efectos de entrenamiento más allá del aprendizaje de las propias destrezas, hemos efectuado una revisión de toda esta bibliografía para clarificar y resumir qué aspectos han sido estudiados hasta ahora y que ello nos diera luz para proponer en nuestro trabajo nuevas relaciones que, o bien fueran en la lí-

nea de la revisión efectuada para replicar algunos estudios, o bien plantearan aspectos inéditos aunque relacionados con el campo de interés que se constata en estos trabajos.

Al revisar la bibliografía sobre cursos y entrenamiento en destrezas interpersonales bien sea siguiendo fundamentalmente el modelo de Carkhuff o bien modelos muy similares en cuanto a planteamiento y metodología, como son el de Ivey y el de Kagan, hemos constatado que la orientación de los estudios desde el punto de vista de los resultados que se miden, va en una primera doble línea de este modo:

- a) Por una parte aquellos que se centran en medir el aprendizaje y los cambios producidos en la persona directamente beneficiaria del entrenamiento (trainee), como puede ser en este caso el estudiante de psicología o el consejero en formación.
- b) Por otra parte medir dicho cambio en las consecuencias producidas para una tercera persona (ni el instructor o "trainer", ni el participante o "trainee") que recibe indirectamente los frutos del entrenamiento del participante, por ejemplo los clientes, los enfermos, los alumnos de profesores que han pasado por el cursillo de entrenamiento, etc.

Como el planteamiento de nuestra investigación pertenece a los del grupo citado en primer lugar (a), es decir, medición de resultados referidos directamente a los participantes del cursillo de entrenamiento, hemos limitado la

revisión bibliográfica a los trabajos que pertenecen a esta misma orientación.

A su vez constatamos dentro de este grupo una segunda nueva división que para nosotros es de suma importancia por que nos ayudará a delimitar perfectamente el campo:

i) Aquellos trabajos que se han centrado exclusivamente en la medición de la adquisición de las destrezas, bien sea si entendemos por ellas las que incluyen componentes conductuales específicos, como es nuestro caso, o las que se orientan hacia la enseñanza de meras actitudes facilitadoras. En todo caso lo que queremos subrayar es que este tipo de trabajos no va más allá de medir si hay adquisición o no del aprendizaje referido al participante implicado en el mismo.

ii) Y por otra parte aquellos otros trabajos que, referidos ~~st~~ también al participante (estamos en el supuesto del apartado a), sin embargo van más allá de las mismas destrezas para establecer relaciones con otros aspectos que tienen que ver con la percepción o las aptitudes personales de estos ~~st~~ mismos sujetos.

A este último apartado nos referiremos nosotros, por-
que sería el que realmente estaría en línea con la revisión
de los autores más arriba citados y con nuestro propio in-
tento de ampliar las relaciones entre aprendizaje de destre
zas y otras variables posiblemente relacionadas.



En resumen, hemos establecido una clara delimitación en los trabajos a revisar, que, conforme al interés que perseguíamos deberían cumplir con los siguientes criterios:

1. Que la investigación usara como variable dependiente el entrenamiento en algún tipo de destrezas o actitudes facilitadoras de la relación interpersonal preferente--mente usando el modelo de Carkhuff (en las diversas formas en que se ha ido configurando en su evolución) o similares (Ivey etc.). La razón de este criterio es la multiplicidad actual de entrenamientos en diversas destrezas tanto cognitivas como interpersonales, etc., nos llevaba a acotar el campo de estudios con contenidos los más similares a los que aquí habíamos decidido impartir.
2. Que en la investigación se midiera también los resultados del aprendizaje de las destrezas o actitudes facilitadoras directamente enseñadas. Es decir, que no se tratara solo de estudios que no contenían datos del aprendizaje recibido sino solo relaciones con otros aspectos, como se da en bastantes casos. Estos los hemos pues rechazado.
3. Que este aprendizaje y sus resultados se relacionaran con alguna otra variable: actitudes, percepciones, valores, etc.
4. Que ambos aspectos estuvieran referidos al participante y beneficiario directo del entrenamiento (trainee)

y no a una tercera persona. En este sentido hemos excluido buena parte de los estudios que se refieren a medición de los efectos del aprendizaje en clientes, estudiantes o personas a cargo del formando.

Hay que hacer notar que dentro de estos criterios hemos incluido aquellos aspectos de los estudios que tenían la doble orientación de medición y relación con variables en los participantes y además medición de resultados en terceras personas (clientes, personas), pero de ellos solo aludiremos a los datos primeros, que son los que a nosotros nos interesan.

Estos han sido pues los criterios con los que hemos efectuado la revisión de los trabajos y que al tener unos límites tan claros han hecho que excluyamos muchos otros trabajos que cumplieran con algunos de los criterios pero no con la totalidad de los mismos. Al presentar pues la revisión que a continuación se expone hemos tenido una finalidad muy concreta:

- a) Conocer qué aspectos o variables se han estudiado en relación con el aprendizaje de destrezas.
- b) Conocer si han tenido un resultado positivo o negativo.

El primer objetivo nos interesa para saber sencillamente el tipo de intereses que se ha establecido y qué aspectos se han relacionado, independientemente si ha sido una mera relación o un estudio del cambio que se ha efectuado

en los mismos. El segundo objetivo nos interesa para saber si hay resultados concluyentes sobre algunas de estas variables y por tanto podamos concluir una mayor evidencia a favor del cambio. Al dar cuenta de esta revisión nos referiremos de forma breve a estos dos aspectos, omitiendo datos concretos tanto de la ganancia en las mismas destrezas como en otros aspectos de la misma investigación que no son pertinentes de forma directa para nuestra finalidad. En este sentido, parece que los estudios realizados y que cumplen con los mencionados criterios, se pueden situar en dos ámbitos de intereses:

2.1. Investigaciones en relación con concepto propio, aceptación de sí mismo, autopercepción y ajuste personal :

Una investigación relativamente numerosa es la que se contiene en este apartado. Tiene que ver con distintas definiciones de ajuste personal o de auto-realización, dependiendo de los autores citados y con conceptos tan similares como autopercepción, concepto propio, mayor aceptación de sí mismo, etc. De una forma o de otra se refieren a un crecimiento personal en cuanto tiene que ver con el presupuesto que hay debajo de él: que las personas más ajustadas (con mejor percepción de sí mismas, más satisfechas, más autoestimadas o con un concepto propio mejor), estar personas serán más eficaces en los procesos de comunicación y relación de ayuda. En estas investigaciones el instrumento de

medida más usado es el POI (Personality Orientation Inventory) de Shostrom (1966)(2), que mide autorrealización en sus dos escalas y sus 10 subescalas. Pretende evaluar y cuantificar la salud mental positiva asumiendo que la autorrealización, en la línea de Maslow, es expresada en el propio sistema de valores. Las dos escalas principales miden "orientación en el tiempo" (si la referencia es más hacia el pasado, hacia el presente o hacia el futuro) y "dirección hacia sí mismo" (en cuanto contrapuesta a orientar la propia vida en dirección hacia otros, en el sentido de complacerles, impresionarles, etc.).

En ese sentido va el estudio de K. Cissna que en 1975 (3) mostró cómo se relacionan las medidas de las condiciones facilitadoras de la empatía, respeto, congruencia, autenticidad, autorrevelación con el crecimiento personal, medido por ambas escalas del POI. Su trabajo aportó el establecimiento de una correlación significativa y positiva entre el nivel de crecimiento personal y los niveles de comunicación de esas condiciones facilitadoras. Confirmaba así los estudios anteriores de Foulds (1967, 1969) que habían encontrado también una correlación alta entre ambas variables en entrenamiento de consejeros. (4).

De forma parecida el estudio de J. J. Rosentlum en 1977 investigó los cambios producidos en un entrenamiento didáctico-experiencial de instructores, estructurado en torno a la adquisición de destrezas facilitadoras. El instru-

mento de medida fueron seis escalas del POI autorrealización personal y tres escalas del GTQ (Group Leadership Questionnaire) para medir aspectos del liderazgo grupal. Los resultados confirmaron que se había producido unas medidas de crecimiento personal como fruto del entrenamiento medido en cambios positivos en cuatro de las seis escalas: aceptación de la agresión, capacidad para el contacto íntimo, autodirección y espontaneidad, así como en una variable de liderazgo que fue la de comprensión de los sentimientos del líder (5).

Otro estudio, el de Callahan (1976), comparó dos tipos de entrenamiento: entre Carkhuff en destrezas interpersonales y el de Borglass sobre intervención terapéutica en correccionales. Los entrenados en destrezas tomadas del modelo de Carkhuff, además de obtener mejoras significativas en discriminar y comunicar respuestas intercambiables obtuvieron beneficios adicionales en el entrenamiento en las siguientes variables: mayor expansión de las expectativas de su rol, mayor aceptación de la supervisión de sus prácticas, y mejoría significativa en el concepto propio (6).

Archer y Kagan (1973) utilizaron el entrenamiento en destrezas interpersonales, siguiendo el IPR (Interpersonal Profess Recall) de Kagan con estudiantes universitarios, líderes de grupos, y evaluaron los resultados en tres variables distintas: empatía, autorrealización (POI) y cambio en la percepción que sus compañeros tenían de ellos. Los autores encontraron una alta y significativa co

rrrelación entre las variables empatía y autorrealización, en las dos escalas medidas por el POI (7).

En los cambios experimentados en el concepto propio (self-concep) tres estudios merecen particularmente reseñarse: por una parte el que efectuaron Hyllyer Y Mitchell (1979) en el que compararon dos grupos de estudiantes universitarios, que recibieron dos tratamientos distintos: entrenamiento sistemático en destrezas físicas, y el mismo entrenamiento más destrezas en counseling. Ambos grupos mejoraron significativamente en el concepto propio, medido por la escala TSCS (Tennessee Self-concep Scale) siendo los que más cambiaron aquellos estudiantes del grupo segundo (entrenamiento físico más destrezas) que aparecerían al principio con puntuaciones más bajas en el concepto propio (8).

Por el contrario el trabajo de Martin y Gazda (1970) utilizó la misma escala TSCS para medir el autoconcepto en una muestra de consejeros a los que sometieron a un entrenamiento en actitudes facilitadoras de la relación de ayuda (empatía, calidez, congruencia e intimidad). En relación con escalas de auto-evaluación, aunque los consejeros mostraron aumentos significativos en todas estas variables, sin embargo no hubo correlación significativa entre el concepto propio y las medidas de las escalas de autoevaluación (9).

Tenemos también que mencionar el reciente estudio de

Aronson Y Page (1980) que entrenaron a estudiantes de psicología en el modelo de Carkhuff (1969) utilizando componentes didácticos y experienciales para la enseñanza de las destrezas interpersonales. Y además de los resultados en estas destrezas investigaron el cambio en siete actitudes, de las que destacamos por lo que a esta revisión respecta, las siguientes: actitud hacia sí mismo (concepto propio usando el semántico diferencial de Osgood) y actitud hacia el grupo de estudiantes graduados de psicología, donde tenía lugar el entrenamiento. La investigación demostró cambios significativos en ambas actitudes, de forma que el entrenamiento incrementó una actitud más positiva hacia el propio yo y una percepción más positiva del grupo de compañeros que realizaban el entrenamiento (10). Otro aspecto relacionado con esta autopercepción es la percepción del cambio dado, que ha sido estudiada por Valle (1978). Entrenó a un grupo de asistentes especialistas en recuperación de alcohólicos en las destrezas interpersonales del modelo de Carkhuff. Una de las variables que investigó fue si los participantes experimentaron el cambio producido en el entrenamiento de forma que apareciera medido por una autoevaluación así como una heteroevaluación (de los supervisores). La hipótesis no quedó confirmada, por lo que no hubo un cambio significativo en la percepción del cambio dada por unos y otros. Esta conclusión es particularmente interesante cuando comprobamos en el mismo estudio que sí se dio cambio significativo en las destrezas interpersonales, pero sin

embargo lo que no cambió al mismo nivel fue la percepción personal de dicho cambio (11).

2.2. Investigaciones en relación con aspectos cognitivos y verbales :

Si en el apartado anterior dábamos cuenta de los trabajos que tienen como referencia el ajuste personal y la propia percepción, aquí vamos a señalar algunos estudios que tienen que ver con aspectos más cognitivos y con medidas verbales. En los aspectos cognitivos y de lenguaje se han investigado cambios en la evolución conceptual del yo y en general con el nivel conceptual de funcionamiento, inteligencia, o respuestas verbales etc. Veámoslo a continuación. En efecto, el desarrollo conceptual del yo ha sido un tema recurrente en estos estudios. Fundamentalmente se ha querido relacionar el entrenamiento en las actitudes facilitadoras tales como empatía y otras destrezas más particulares como son las del modelo de Evey llamado "microcounseling" con determinados cambios en la percepción del yo que tienen que ver con diversos modelos evolutivos donde se alcanzan distintos niveles de mayor complejidad o de mayor tolerancia a la ambigüedad. Ya en 1961 Harvey, Hunt y Schroder habían subrayado como el funcionamiento conceptual varía de persona a persona en el sentido de pasar desde simples concepciones de "blanco y negro" hasta sistemas más complejos donde se integran muchos y conflictivos elementos de información (12). Y Goldberg (1974)(13) y Heck

Y Davis (1973)(14) encontraron que el tipo de respuestas, incluyendo las respuestas comprensivas, que los consejeros hacen a los clientes se relacionaban con el nivel de funcionamiento conceptual, teniendo un nivel conceptual más alto la persona que aparecía como más empática.

Basados en estudios anteriores que demostraban que las personas de nivel conceptual más alto tienen mayor tolerancia a la ambigüedad de la información recibida, Kimberlin y Friesen muy recientemente (1980) han tratado de estudiar si esa habilidad de procesar información conflictiva, que es una de las medidas de niveles conceptuales altos, tenían que ver en el entrenamiento de respuestas con la habilidad de identificar y comprender emociones ambivalentes o conflictivas del cliente. Tras un entrenamiento durante dos semanas centrado únicamente en la producción de respuestas empáticas, los resultados demostraron que se daban efectos diferenciales del nivel conceptual en las respuestas empáticas dependiendo de la complejidad de la información sobre el afecto a la que había que dar respuesta. Y se daba una significativa interacción entre el nivel conceptual del consejero, teniendo más limitaciones para responder a esa complejidad del afecto y por tanto dar respuesta empática a aquellos cuyo nivel conceptual es más bajo (15). En esta misma investigación aparecían también datos significativos sobre la relación empatía y sexo: en este caso los consejeros masculinos aparecen como menos empáticos que los femeninos. Esta cuestión de si la empatía es más

propia de hombres o de mujeres ha recibido hasta ahora con
flictivos y ambivalentes resultados (16).

Dos estudios han relacionado también los cambios producidos en un entrenamiento en respuestas empáticas con cam
bios producidos en el desarrollo conceptual del yo según aparece en la escala de Loevinger (1970)(17), la concepción que tiene una persona del mundo se hace cada vez menos ego
céntrica conforme esciende por los estadios de desarrollo del yo. Por ejemplo, el estadio autónomo es menos egocéntrico que los estadios anteriores. Una de las características de este estadio es la tolerancia de los otros, particularmente de sus diferencias. La empatía como capacidad de con
templar una situación desde el punto de vista del otro, aparecía como vehículo necesario para alcanzar una mayor to
lerancia y por tanto un menor egocentrismo. La adquisición de la autonomía, característica del estadio autónomo, debe
ría ser facilitada por el aprendizaje de la empatía. La es
cucha empática tendría que ver con la adquisición de una ma
yor complejidad conceptual, al darse un contacto más atento y profundo con las ideas, percepciones y sentimientos del otro. Pues bien, preocupado por estos términos, la tesis doctoral de Comeau en 1977 pretendía investigar la relación entre aspectos empáticos, cognitivos y de desarrollo del yo en una muestra de mujeres aspirantes a consejeros educativos. El entrenamiento en este caso duró todo un curso académico y tuvo dos partes: en la primera se cen
tro exclusivamente en el entrenamiento de respuestas em-

páticas y en la segunda en un programa mixto orientado a estimular la complejidad cognitiva de los sujetos. Los resultados mostraron cambios significativos en la destreza empática y en uno de los aspectos de la complejidad cognitiva como es la tolerancia a la ambigüedad pero no en otros aspectos ni en lo que se había hecho operativo como desarrollo conceptual del yo, aunque el autor lo atribuye a la falta de interacción estimulante en las discusiones que tuvieron lugar durante el entrenamiento (18).

El otro estudio que se fija también en los modelos conceptuales de Loevinger es el de Donahue (1977). En su tesis doctoral planteó el determinar los efectos de un entrenamiento en destrezas del modelo de Carkhuff en un grupo de oficiales de lapolicía gubernativa. Pretendía medir los cambios tanto en empatía como en el desarrollo conceptual del yo tal como lo presenta Loevinger. Al igual que en el estudio de Comeau, los participantes mejoraron significativamente en las destrezas de respuestas empáticas, pero la hipótesis de que habría un cambio correlativo en el desarrollo del yo no fue corroborada por los resultados. Según el autor esta falta de cambio significativo podría deberse a la "rigidez de la estructuras del yo adulto", al menos con los oficiales de la policía y/o "a la necesidad de experiencias más poderosas que estimularían el cambio pretendido" (19).

Otros estudios citados por Comeau ponen de relieve otros aspectos igualmente relacionados con el tema: así por

ejemplo del de Rustad y Rogers en 1975 que entrenaron a estudiantes de la escuela secundaria en empatía y en comunicación no verbal . El cambio fue medido en empatía como en medidas del desarrollo del yo. El grupo mostró significativos avances en empatía y al mismo se confirmó un cambio en el estado transicional, entre el yo protector y el yo conformista así como avances significativos en el paso del estadio conformista al estadio transicional, entre el yo conformista y el yo consciente (20).

Pero precisamente uno de los estudios más recientes, el de Simek-Dowing (1980), el que nos ofrece resultados más nítidos sobre este intento de relacionar entrenamiento en destrezas interpersonales y niveles conceptuales de los consejeros sometidos al mismo. En efecto, Simek-Dowing investigó sobre una muestra de 30 estudiantes de counseling el efecto de un entrenamiento de nueve destrezas interpersoales, que forman parte del modelo Microcounseling, muy parecido al de Carkhuff (Ivey, 1968). La investigación comprendía tanto a comprobar si el entrenamiento mejoraba las destrezas como si el enseñar destrezas de ayuda subía los niveles conceptuales de los consejeros, medidos por la SCL (Scale for Conceptual Levels) de Hunt. Esta escala identifica la habilidad conceptual de una persona para juzgar un problema y va desde el nivel más bajo en que la persona ofrece fragmentos sueltos del problema y es incapaz de identificar y definir el problema, hasta el nivel más elevado donde la persona puede contemplar el problema desde dis

tintas perspectivas, y considerando todas las posibilidades aparece ella misma como pensador independiente que considerando las posibilidades se plantea también la mejor solución psible. Pues bien, la investigación dio como resultado cambios significativos en la muestra de las nueve destrezas enseñadas (parafrasear, sumarización, reflejar los sentimientos, interpretación, etc.). Y respecto a los niveles conceptuales, tras los cuatro meses de entrenamiento en destrezas interpersonales, los resultados indicaron que todos los consejeros habían incrementado significativamente su nivel conceptual, habiendo alcanzado niveles más altos las mujeres con respecto a los hombres.

Finalmente, aunque no nos interese directamente para nuestros propósitos, es notable resaltar que en esta investigación se midió el antes y después de los niveles conceptuales de los clientes y todos aumentaron significativamente como consecuencia del encuentro con consejeros que habían sido entrenados en destrezas y que ellos mismos habían mejorado su nivel conceptual como acabamos de ver (21).

Otro pequeño grupo de estudios podrían ponerse bajo la denominación de patrones de lenguaje y respuestas verbales. El primero de ellos, el de Gantt, Billingsley y Giordano, en 1980, investigó los efectos de un entrenamiento que duró dos meses, en sensibilidad empática, con una muestra de estudiantes universitarios. Al mismo tiempo trataban de comprobar si existía una correlación significativa entre esta

capacidad empática y la inteligencia verbal. Los resultados mostraron que no había ninguna relación significativa entre empatía e inteligencia verbal ni antes ni después del entrenamiento (22).

En un interesante estudio de los patrones de lenguaje en la comunicación interpersonal eficaz, Crowley y Ivey en 1976 sometieron a análisis factorial los diversos componentes de las respuestas de los participantes en un cursillo de entrenamiento en estas destrezas. Los resultados obtenidos indicaban que las diferencias entre el pre y el post se podían categorizar en términos de "palabras que connotan afecto emocional". Esto se refería a las referencias que los participantes hacían tanto con respecto a sí mismos, como a la relación entre ambos. Es decir, que los 20 factores identificados tanto en el pretest como en el posttest tenían que ver con palabras de connotación emocional, referencia a sentimientos o emociones de cada uno y de la relación). Esos resultados se presentaban como una mejor identificación de los componentes conductuales verbales que están presentes en una comunicación efectiva y que harían operativas variables que podrían estar presentes en otros estudios que se han hecho sobre las actitudes o dimensiones facilitadoras (empatía, respeto, calidez, congruencia, etc.). Para nuestro propósito lo que subrayaríamos aquí es que el entrenamiento puede mejorar las respuestas verbales en cuanto se configuran en torno a componentes de connotación más afectiva. Y que aquí se presenta una interesante línea

de investigación, ya que, como el mismo autor sugiere, habría que precisar más ulteriormente las dimensiones lingüísticas del diálogo efectivo así como identificar mejor los métodos que hacen enseñables estos componentes verbales. Pero queda aquí como una validación del entrenamiento que gira en torno a respuestas empáticas donde hay comunicación abierta de sentimientos y emociones, cualquiera que sea el contenido más específico de dicho entrenamiento (reflejo de sentimientos, respuestas empáticas, niveles intercambiables, etc.)(23).

Parecidas conclusiones obtenían los estudios de Danish, D'Augelli y Brock (1976) cuando utilizando un entrenamiento básico en destrezas de la relación de ayuda concluían que los participantes ofrecían cambios significativos con respecto a sus respuestas verbales: que conforme progresaba el aprendizaje del entrenamiento ellos usaban menos cantidad de palabras que antes y por otra parte el contenido de estas palabras era más emocional que al principio (24).

2.3. Otras investigaciones

Finalmente queremos reseñar otros trabajos que no se insertarían exactamente en ninguno de los dos grupos anteriores y que sin embargo merecen la pena ser citados aquí.

Así por ejemplo Collingwood y sus colaboradores han estudiado en diferentes ocasiones las relaciones entre los aspectos físicos y los aspectos emocionales que pueden es-

tar implicados en un entrenamiento de destrezas. Colaborador de R. Carkhuff en múltiples investigaciones, se ha dedicado fundamentalmente a ingresar en sus programas de entrenamiento tantos los aspectos físicos como los emocionales interpersonales. Referente a nuestros objetivos, tenemos que citar aquí tres de sus trabajos: los dos primer--ros se refieren a los efectos que el entrenamiento físico tiene sobre diversas actitudes. Así por ejemplo en 1971 con una muestra muy reducida (N=5) evaluó los efectos del entrenamiento en un programa que comprendía destrezas físicas y corporales sobre los cambios de actitudes. Los sujetos en este caso demostraron cambios significativos en: una actitud más positiva hacia su propio cuerpo , una mayor autoaceptación, y por otra parte un decrecer la dis--crepancia entre el yo ideal y el yo real (25).

En la misma línea, en 1972 con una muestra de N=25 personas implicadas en programas de rehAbilitación, su entrenamiento de cuatro semanas en destrezas físicas supuso un cambio significativo en los participantes en: actitud corporal, actitud positiva hacia sí mismo autoaceptación, e incremento de conductas físicas, intelectuales y emocionales-interpersonales (26).

Pero tal vez la referencia quemás nos puede ilustrar aquí es la de Collingwood y Holder en 1972 de la relación entre la adquisición de destrezas interpersonales y el nivel de forma física. Con una muestra de N=20 estudiantes de un programa de counseling en rehabilitación, los auto-

res pretendía establecer las posibles correlaciones entre los niveles de forma física y de destrezas interpersonales antes y después de un entrenamiento sistemático en destrezas interpersonales según el modelo de Carkhuff (1969). Se esperaba que la correlación post-entrenamiento sería significativa y la del pre-entrenamiento no, debido a que durante el mismo se asistía precisamente a la formación de estas habilidades. Pues bien, los resultados indicaron que el estar en forma física se relacionaba altamente con lo que cada uno había hecho en el entrenamiento en las destrezas interpersonales. De las medidas físicas, el funcionamiento cardiovascular fue la más altamente relacionada, siendo seguida por la resistencia física, demostrada la resistencia en correr. Los resultados demostraron una importante correlación entre el estar en forma (hecho operativo en medidas físicas y corporales) y el nivel de funcionamiento interpersonal después del entrenamiento. Los datos físicos aquí eran estáticos, mientras que los cambios emocionales fueron dinámicamente adquiridos, cambiando el nivel de los más bajos a los más altos niveles. Por ello se presuponía positiva y significativa según se alcanzara un nivel más alto en destrezas interpersonales. Las implicaciones de estos estudios llevan a considerar la forma física como un posible índice de selección de candidatos para programas de entrenamiento en relaciones interpersonales, ya que la destreza más en forma tiene más energía para aprender conductas efectivas, para atender más en el aprendiza-

je y para poderse concentrar mejor en el cliente (26).

En la misma línea de relación entre aspectos físicos e interpersonales irían los dos estudios de Carkhuff y otros (1969,1971) que encontraron una correlación positiva y significativa entre medidas de resistencia muscular y cardiovascular y medidas en actitudes facilitadoras de la relación de ayuda (empatía, respeto, congruencia; $p<.02$; $p<.001$ respectivamente)(27).

En otro ámbito distinto se puede situar el estudio de Manganello en 1977. Es una tesis doctoral que investigó la influencia del entrenamiento en empatía sobre actitudes que tienen que ver con miedo a la muerte, negación de la muerte, creencias en el más allá, los consejeros (N=68) ! trataban a pacientes moribundos. Por lo que a nuestro objetivo respecta, lo interesante es subrayar la relación entre empatía y miedo a la muerte: se encontró que los que temían a la muerte, los que menos, tenían un nivel bajo de empatía; que los que temían más a la muerte son los que tenían el nivel más alto de empatía. Por otra parte en la relación entre empatía y el más allá, resultó que la percepción del más allá con esquemas de encarnación correlacionaba con niveles bajos de empatía y por el contrario la percepción del más allá como prolongación de la vida individual del alma en contacto con Dios, correlacionaba con los niveles más altos de empatía. Y finalmente en la relación entre empatía y la actitud de negación de la muerte, como un meca-

nismo de defensa, los que la usaban como negación habitual correlacionaban significativamente con niveles bajos de empatía y los que usaban esta negación como algo ocasional correlacionaba con niveles altos de empatía. Como nota curiosa, el nivel de empatía descendía en todos los sujetos después de entrevistarse con los sujetos moribundos (28).

Otra tesis doctoral reciente es la de Sheppard en 1978 trataba de los efectos de las expectativas del consejero-en-entrenamiento respecto a sus posibles clientes y su relación con respecto a variables seleccionadas. Las expectativas de 16 consejeros en entrenamiento fueron manipuladas para establecer los subsiguientes efectos en ellos mismos y en los clientes asignados al efecto. Los 32 consejeros fueron divididos en dos grupos a los que se les asignó clientes que supuestamente llenaban sus mejores expectativas respecto al cliente ideal para psicoterapia o por el contrario cumplían justamente las contrarias, las de "máximo riesgo" en cuanto a obtener los posibles resultados peores del entrenamiento. De hecho, ambos grupos de consejeros-en-entrenamiento recibieron a los mismos clientes. Pero se confirmó la efectividad de la estrategia de prejuicios usada y los resultados obtenidos indicaron efectos positivos y significativos para los consejeros con expectativas positivas respecto a los clientes que iban a tratar y esto confirmado en tres tipos de medidas: puntuación en empatía, estimación del consejero de que el cliente se relacionaba bien con él y evaluación positiva de su propia

actuación. Cuanto mayor era la confianza de que las expectativas habían sido cumplidas, en aquellos consejeros con expectativas positivas, más positivamente percibieron la sesión de ayuda tanto consejeros como clientes. En cambio una variable distinta no quedó confirmada: la de dogmatismo, medido por la escala Rokeach: aunque algunos resultados sugirieron una cierta relación entre dogmatismo y confirmación de las expectativas, sin embargo, la hipótesis de los efectos interactivos de la llamada "mente abierta" y "mente cerrada" aplicada a los consejeros, tuvo que ser rechazada (29). Aunque sea de paso queremos hacer constar que muy recientemente este aspecto del dogmatismo y su posible cambio en cursillos de relación interpersonal con una metodología tan específica como es la llevada a cabo en las dinámicas de grupo ha sido estudiado en profundidad en las tesis de L. López Yarto (1979), mostrándose en este caso resultados altamente significativos (30).

Finalmente queremos resaltar la comparación que llevaron a cabo Tosi y Eshbaugh en 1978 entre tres tipos diferentes de entrenamiento en counseling, con la orientación de destrezas tanto inter como intrapersonales. El estudio examinaba los efectos de tres tipos diferentes de programas de entrenamiento: a) el basado en destrezas interpersonales (Carkhuff, 1969); b) el basado en reconstrucción cognitiva de las creencias del consejero (Ellis, 1973); c) el basado en un feed-back sistemático. Lo interesante es poner en relación tanto aspectos interpersonales como otros intraper-

sonales, buscando las respectivas ganancias tanto en medidas de autorrealización (medidas por las escalas del POI de Shostrom) como por las que miden las actitudes facilitadoras de Carkhuff (empatía, congruencia, etc.) con estas tres diferentes orientaciones se elaboraron cuatro grupos de entrenamiento. Los resultados demostraron que las máximas ganancias se habían dado en aquel grupo que contenía justamente contenidos de las tres distintas organizaciones: la del entrenamiento en destrezas interpersonales, la del referido a la reestructuración cognitiva más la del feedback continuo.(31)

Lo cual es interesante subrayar tanto por lo que respecta a los diferentes estilos y combinaciones de entrenamiento como a esa más estrecha relación entre actitudes y destrezas interpersonales por un lado tales como la empatía, etc. y las medidas de autorrealización por otro, que van en la misma línea del primer grupo de trabajos del que dimos cuenta al principio de este capítulo.

2.4. Conclusiones :

En resumen, como se ve por la revisión que hemos realizado, podemos concluir que:

a) Ha habido un creciente interés especialmente en los últimos años por querer investigar las relaciones entre el entrenamiento en diversas destrezas interpersonales como preparación de un personal más eficaz y por otra parte las implicaciones para la misma persona que recibe el en-

trenamiento, medidos por distintos cambios operados en los mismos.

b) Se han establecido una serie de relaciones entre los constructos hechos operativos en estos ~~entrenamientos~~ y diversas medidas que se refieren tanto a los aspectos de auto rrealización, autopercepción y ajuste personal, como aquellos otros que tienen más que ver con reestructuración cognitiva y lenguaje verbal.

c) En ~~la~~ mayoría de los estudios revisados se han obtenido resultados positivos en la confirmación de hipótesis y sus conclusiones poenende manifiesto que existe una relación significativa y positiva entre la adquisición de estas des trezas que hacen posible una relación interpersonal más eficaz y otros aspectos que la persona pone en juego al rea lizar dicho entrenamiento y que tienen que ver con cambio de actitudes hacia sí mismo, hacia los demás o hacia su en torno.

d) Que en los últimos años, la corriente investigación ha ido incorporando nuevos aspectos que podrían estar implicados en este aprendizaje de destrezas interpersonales de ayuda y al mismo tiempo se ha seguido insistiendo en utilizar aquellos instrumentos que fueron más usados en la década de los 60, como por ejemplo las escalas del FOI de Shostrom.

e) Que la revisión de estos trabajos nos demuestra el creciente interés en los psicólogos de ampliar la investigación en este campo y en este sentido justifica plenamen

te nuestro intento de continuar la investigación por esta línea. En efecto, al establecer como uno de los objetivos importantes de nuestra tesis el relacionar la adquisición de estas destrezas interpersonales con otras variables posiblemente relacionadas, estamos queriendo aportar nuestra contribución a esclarecer con una nueva aportación de datos estas mismas relaciones que aquí hemos dejado apuntadas. En este sentido pretendemos contribuir a ampliar y profundizar estas relaciones de forma que podamos verificar si estos cursillos de entrenamiento contribuyen, como creemos, más allá de los contenidos específicos para los que han sido diseñados y en caso afirmativo cual es exactamente esa aportación con los aspectos que pretendemos examinar.

3. Nuestro planteamiento

3.1. El punto de partida.

El objetivo del entrenamiento en destrezas interpersonales, en el modelo que nos ocupa, tal como vimos, era mejorar la capacidad de atender, atender y escuchar al otro para poder establecer así una relación de ayuda y/o una comunicación interpersonal más eficaz. Indudablemente lo que aquí se resalta más es que el objetivo es el otro, objetivo que se sitúa fuera de uno mismo. Carkhuff lo recalca constantemente: que la relación de ayuda no tiene sentido cuando perdemos de vista que nos estamos "formando para el otro"

y que cualquier criterio de eficacia respecto a instrumentos, metodología, cambios, etc. hay que verificarlo en resumidas cuentas en función de que en la otra persona se perciba un cambio positivo. Los gustos, valores, o inclinaciones de la persona que actúa como consejero, como persona-que-ayuda pueden servir de trampa o de fácil excusa para no lograr esta mayor eficacia.

Sin embargo, el reforzar exclusivamente esa orientación hacia el otro, propia de toda relación interpersonal, el poner el acento demasiado en "el hacia afuera", puede tener el peligro de olvidar que es la persona total la que se implica en el proceso de aprendizaje y la que en suma se beneficia del mismo. Dicho con otras palabras, se puede convertir el proceso de adquisición de destrezas en algo excesivamente mecánico, donde la persona que está en formación está únicamente pendiente de adquirir unas técnicas que le van a ser útiles en sus relaciones con los demás. Esta concepción instrumentalista perdería de vista que el proceso de aprendizaje tiene que ver con la inserción total de la persona en el mismo y por lo tanto tendría que implicar una mayor consciencia o "darse cuenta" de cómo el proceso le afecta a la misma persona, de como se va ampliando su campo de percepción, de cómo se van sustituyendo los viejos hábitos por los nuevos, de como van quedando afectadas las mismas relaciones del sujeto, etc. En definitiva, creemos que si la persona quiere obtener el máximo beneficio de esta formación, tendrá que poner el acento no sólo en "el otro"

como destinatario final y punto de referencia obligado con el que se va a contrastar las ganancias adquiridas y al que vamos a tratar de ayudar o con el que vamos a comunicar mejor, sino también en uno mismo, como objeto inmediato del entrenamiento. Lo interpersonal no puede ser desligado de lo intrapersonal, sino que se encuentran en mutua interacción.

Pues bien, el planteamiento que queremos subrayar aquí es el que incide directamente sobre la persona que está efectuando el entrenamiento y que es el objeto directo del mismo, independientemente del uso y finalidad que va a hacer de estas destrezas. Indudablemente toda aclaración y especificación del impacto y los beneficios recibidos por el sujeto en formación repercutirá directamente sobre la efectividad de sus recursos con respecto "al otro" o a la persona con la que él entre en relación. Pero creemos que el poner el acento en el beneficiario directo del aprendizaje, y no en terceras personas como clientes, personas que necesitan ayuda, discípulos etc. es tanto más importante cuanto constatamos que, como hemos visto en la revisión de trabajos realizada, no abundan demasiado este tipo de estudios, mientras que por el contrario los hay mucho más abundantes entre los referidos a los efectos del entrenamiento en terceras personas.

Así pues creemos que, en la línea de los trabajos anteriormente revisados, estos cursos de entrenamiento para adquirir o mejorar destrezas interpersonales, cualquiera

que sea su posible utilización tanto en el campo profesional como paraprofesional, estos cursos -decimos- producen un doble tipo de consecuencias que corresponden a un doble objetivo hecho más o menos explícito.

3.2. Un doble objetivo:

a) Por una parte el objetivo explícito que es la razón del ser del curso teórico práctico y es la adquisición de determinadas destrezas, y en nuestro caso concreto aquellas que hacen operativa la dimensión "responder al otro". Por tanto una investigación de cualquier tipo lo primero que tiene que investigar es si realmente se ha producido un aumento o mejoría en este tipo de destrezas.

b) Por otra parte un objetivo menos explícito y que comprende aquellas posibles relaciones o cambios que pueden quedar influenciados durante este proceso de aprendizaje o en posteriores fases de experimentación de las variables. Y esto se da siempre, aun en la orientación más instrumental donde aparece el aprendizaje de destrezas como algo más bien mecánico. Es decir, lo importante que queremos subrayar una vez más es que es toda la persona la que en estos cursillos se somete al proceso de aprendizaje y por ello diversas variables, actitudes, factores de personalidad quedan implicados y afectados por este entrenamiento.

Es decir, que se realiza un aprendizaje conjunto; por

una parte, respecto a las destrezas: aprender una, facilitar el aprender las otras ya que son piezas del mismo engraje, en este caso de una metodología lógica que implica el mejorar nuestra atención, escucha y respuesta del otro. Y por otra un aprendizaje conjunto de algo que afecta a todo el sujeto inmerso en el campo de las relaciones humanas: aprender a comunicarse mejor es aprender simultáneamente como consecuencia, a percibir mejor las relaciones interpersonales grupales, a estimarse uno más etc. Es decir, aprendizaje conjunto y logros de objetivos que puede que estén implícitos cuando se ponen en marcha los mecanismos dinámicos de la persona, que dicotomizamos en función de la misma investigación.

Nuestro trabajo consistirá pues en hacer más explícitos algunas de estas posibles relaciones o cambios que presumiblemente deberían relacionarse con un entrenamiento del tipo que nos ocupa actualmente. En concreto hemos elegido investigar en una doble orientación:

- a) La que se refiere al individuo → grupo
- b) La que se refiere al individuo → sí mismo

Nos interesa la primera orientación individuo-grupo porque el entrenamiento se realiza en grupo y Carkhuff afirma repetidamente que el grupo es el mejor de los grupos de entrenamiento: de alguna manera la diada ofrece ya los elementos de una relación que en un grupo se hace mucho más compleja. En el grupo el individuo recibe múltiples estímulos: en el grupo tiene experiencias diversas con los dis--

tintos miembros que lo forman y creemos que en definitiva al tener una experiencia grupal como esta tiene que afectarle de alguna manera importante al individuo. Y presumiblemente le afectará en cuanto a cambiar su percepción de ese mismo grupo o en cuanto a su forma general de verse afectadas sus necesidades interpersonales más globales en cuanto tienen que ver con los distintos grupos en general, pero que se pueden ver alteradas por experiencias concretas y de una cierta duración como es la que realiza el sujeto en este grupo de entrenamiento. Por ello, porque creíamos que este aspecto era relevante hemos escogido dos puntos que se orientarían en este sentido individuo-grupo, para poderlos investigar:

i) Las necesidades interpersonales globales que pueden ponerse en juego en cualquier grupo con el que nos relacionamos y nos ofrecen una panorámica amplia de los sentimientos básicos que se manifiestan tanto en deseos como en conductas explícitas desarrolladas en las relaciones grupales. En una palabra, que algo tendrá que suceder con la forma de percibir mis necesidades en cuanto se refieren a mi pertenencia e inserción en general.

ii) La percepción del clima concreto del grupo con el cual me relaciono, en este caso el clima del grupo de entrenamiento. Si el aprendizaje ofrece múltiples posibilidades de interacción todos los sujetos sometidos

dos al entrenamiento, eso significará que se va dando una cierta dinámica y que el grupo irá apareciendo con características de mayor confianza, seguridad, etc. como fruto de esos múltiples contactos. En una palabra, que algo tendrá que suceder con mi forma concreta de percibir este grupo.

Nos interesa también investigar algún aspecto de la segunda orientación, la del individuo en cuanto referido a sí mismo, porque va en la línea de otras investigaciones citadas anteriormente, tales como autopercepción, autorrealización etc. y porque nos ofrece aspectos de interés para comprobar como no solamente puede afectarse su percepción de la relación de sí mismo, punto de referencia básico en cualquier teoría de la personalidad.

Dentro de esta orientación hemos escogido otros dos aspectos:

i) La propia autoestima, en cuanto un curso que ofrece posibilidades de parentizaje y crecimiento personal, a cualquier nivel en que lo situemos, un curso que en definitiva desarrolla recursos humanos, tendrá que afectar de alguna manera a la autopercepción y normalmente en la línea de adquirir mayor seguridad, mayor confianza en uno mismo y de, en pocas palabras, mayor estima de sus posibilidades y de sus realizaciones.

ii) El otro aspecto que hemos querido comprobar es inédito en las investigaciones que hemos revisado hasta ahora y se trata de ver si tiene que ver este aprendizaje con una capacidad natural de poner la atención en el propio cuerpo. Pensamos que si lo que este cursillo hace operativa es una forma de empatía, el responder mejor a otros tendría que ver presumiblemente con estar más en contacto con uno mismo. Y en este sentido utilizar un instrumento que nos permita dividir a los sujetos entre aquellos que tienen más capacidad para ponerse en contacto con sus propias sensaciones y sentimientos y aquellos que tienen mayor dificultad para ver el tipo de relaciones que se pueden establecer sobre dos constructos distintos pero complementarios como son al fin y al cabo el de empatía y el de congruencia.

3.3. Relevancia de esta investigación:

Estas son pues las variables que queremos poner en relación con el aprendizaje de las destrezas. El extender la investigación más allá de la comprobación de la adquisición de dichas destrezas, creemos que puede ser relevante por distintos motivos:

a) Porque así vamos en la línea de las investigaciones revisadas anteriormente, que si no son demasiadas en número sí aparecen como de creciente interés para quien quiera ampliar en extensión y profundidad lo que lleva consigo un

aprendizaje de este estilo.

b) Porque contribuiremos a descubrir aspectos que están implicados en la creciente complejidad que suponen cualquier programa de entrenamiento para unas mejores relaciones y obtendremos una visión menos simplista del mismo.

c) Porque nos servirá para validar tanto el entrenamiento (poder comprobar si es operativo más allá de los expli-
citos beneficios para los que ha sido creado) como del test de destrezas interpersonales, utilizadas como instrumento de medida de estos cambios (poder comprobar si hay correlaciones significativas con variables medidas por otras escalas).

d) Porque nos servirá para ver con mayor concrección con qué tienen que ver estos constructos que se manejan en el entrenamiento, tales como el responder a otro, el comunicarse más efectivamente etc.

e) Porque contribuiremos a hacer más clara la relación entre actos interpersonales, orientados hacia el otro co-
mo objetivo fundamental, con los aspectos intrapersonales, que tienen lugar teniendo como objetivo el mismo sujeto y podremos así esclarecer como el comunicarse mejor con otros conlleva el comunicarse mejor con uno mismo y viceversa.

f) Porque así abriremos nuevos cauces a la investiga-
ción, ya que si los contenidos que vamos a intentar rela-
cionar tales como autoestima, percepción del otro, etc.

no son nuevos y en la relación de trabajos vimos que había un apartado que englobaba estos parecidos contenidos, en cambio los instrumentos elegidos no los hemos visto utilizar en investigaciones precedentes precisamente en relación con el entrenamiento en destrezas interpersonales como aparecen en el modelo de Carkhuff.

4. Hipótesis e instrumentos de medida

4.1. Hipótesis planteadas y objetivos:

En resumen, las cuatro variables que queremos relacionar con el aprendizaje y adquisición de estas destrezas interpersonales son las siguientes:

1. Necesidades interpersonales globales (o dimensiones de la relación interpersonal) en cuanto referidas a relaciones o grupos en general.
2. Percepción del clima del grupo concreto.
3. Autoestima.
4. Habilidad para el proceso de enfoque corporal.

Los objetivos que perseguimos al utilizar instrumentos de medida de estas cuatro variables, son los siguientes:

- A) Obtener una medida de relación
- B) Obtener una medida del cambio

A. Obtener una medida de relación: En efecto, queremos saber en primer lugar si hay algún tipo de re-

lación entre estas variables, antes de que se produzca el aprendizaje de las destrezas o entre estas mismas y las variables, una vez que se ha producido el aprendizaje con junto o no.

Para ello retomamos quí las hipótesis que expusimos al principio de nuestro trabajo, precisamente las que tienen que ver con el asunto que nos ocupa, en esta caso la posible relación, que son las hipótesis 4, 5 y 6.

Hipótesis 4: Que las destrezas correlacionan entre sí en el pre-test.

Hipótesis 5: Que las destrezas correlacionan positivamente con otras variables en el pretest. Y que de las posibles correlaciones obtenidas sea la relación con la variable "afecto", medida por el Firo-B de Schutz la que obtenga una más al ta correlación, ya que por su naturaleza parece la más directamente implicada con los contenidos de las destrezas.

Hipótesis 6: Que las destrezas correlacionan positivamente entre sí y con algunas otras variables en el post-test, como consecuencia de que se ha da do un aprendizaje y de que ese aprendizaje es conjunto. Y en concreto se espera que correla cionen positiva y significativamente con:

- a) Las conductas expresadas de las necesida des interpersonales.
- b) La percepción del clima del grupo

- b) La percepción del clima del grupo
- c) La propia autoestima
- d) La capacidad natural del enfoque corporal

La hipótesis 4, respecto a la mutua relación entre las destrezas en el pre-test, es de tipo exploratorio ya que el grupo no ha sido sometido todavía a ningún tipo de entrenamiento. Pero presumiblemente tienen que ver unas destrezas con otras, ya que, en concreto comunicar y discriminar, son dos aspectos de una misma variable como es responder efectivamente al otro. No nos aventuramos a dar por hecho que se da esa relación, pero sería lógico esperarla, aunque también es verdad que muy presumiblemente la correlación alcanzada en el post-test tendrá que ser sensiblemente más alta como corresponde al hecho de que se ha dado un aprendizaje y por lo mismo el aprendizaje debe afectar a todas las destrezas implicadas en el mismo.

Respecto a la hipótesis 5, también sigue siendo en nuestra consideración una hipótesis exploratoria más que una de tipo completamente asertivo. Nos basamos en la presuposición de que deben darse una serie de afinidades entre diversos aspectos de las relaciones interpersonales, aunque unos afecten más a una orientación de tipo individual (la autoestima y el enfoque corporal) y otros lo son más bien de tipo grupal (necesidades interpersonales y clima de grupo). Pero por los trabajos anteriormente revisados, sabemos de la mutua interacción que se podría dar

y se ha dado de hecho entre estos aspectos efectuados afec
tados por la mejora de la comunicación interpersonal. De
todas formas, aunque estas variables o parecidas ya han si
do puestas en relación en trabajos anteriores, no lo han
sido, que sepamos, con los mismos instrumentos que ahora em
pleamos nosotros y en este sentido no tenemos unas garan-
tías precedentes suficientemente claras comp para esperar-
lo con gran seguridad. De ahí por tanto que lo sometamos
a esta hipótesis exploratoria y que afirmemos que más bien
se tendría que dar una correlación positiva y significati-
va con alguna de estas variables, dada la naturaleza y obje
tivos de las mismas. Y en este caso podríamos esperar que
se distinguiera más que otras la correlación de la varia-
ble "afecto", tal como es medida por el Firo-B de Schutz,
ya que es aquella la que tiene más relación teórica con la
comprensión empática, cuya operativización trata de hacer
efectiva el modelo de destrezas. Por ello podemos esperar
que, en este caso al menos, se vea más clara esta relación,
medida antes de tener lugar cualquier tipo de entrenamiento
y que podamos así explicar mejor la relación entre estos
constructos.

Y por lo que respecta a la hipótesis 6, el objetivo
no es tanto ver si hay posible relación entre las destre-
zas y las distintas variables cuando el entrenamiento no
se ha producido, sino investigar si se da un aprendizaje
conjunto o no. Con unas y otras variables pertenecen de
una u otra forma al mismo campo de la comunicación y rela

ciones humanas, pensamos que aprender cualquiera de estas destrezas implica tener más facilidad para aprender las otras y por tanto es presumible que se de un aprendizaje conjunto. Y también pensamos que las otras variables medidas por los cuestionarios y escalas tienen que ver con este aprendizaje, por tanto es posible que se dé correlación positiva y significativa con algunas de estas otras variables. Para comprobarlo, nos fijaremos sobre todo en los datos ofrecidos en el post-entrenamiento del grupo experimental (N=28) que son los que presumiblemente han aprendido, para ver qué tipo de aprendizaje conjunto se ha producido aquí. Como complemento acudiremos también a los datos de la muestra total (N=71) en el post-test, aunque dicha posible relación habrá que interpretarla más bien como medida de cambio, que de aprendizaje conjunto, ya que, en este grupo se ha forzado la heterogeneidad de la muestra, al incluir tanto el grupo experimental como los demás grupos de control. Es decir, una correlación alta puede quedar suficientemente explicada por la heterogeneidad de la muestra, en la que están incluidos el grupo experimental y el de control.

En resumen pues, se trata de obtener medidas pre y post test tanto en la muestra más amplia (N=71) como en el grupo experimental (N=28), pero persiguiendo dos finalidades distintas, aunque estén en estrecha relación y de qué tipo entre estas variables cuando no se ha producido el entrenamiento, y comprobar cual es el tipo de aprendi-

zaje que se produce de una forma conjunta. Por ellos seguimos el diseño de Collingwood (1972)(32) aplicando dichos instrumentos y después, obteniendo medidas de correlación de Pearson en ambas muestras e interpretándolo de forma diferenciada, según se trata de la muestra grande o del grupo experimental.

4.2. Instrumentos de medida:

Los instrumentos de medida elegidos para la comprobación de estas posibles relaciones son los siguientes:

1. La escala FIRO-B de Schutz que mide necesidades básicas interpersonales referidas a grupos y que es un instrumento clásico en el campo de las relaciones interpersonales y grupales. Sin embargo lo hemos utilizado en relación con el entrenamiento en destrezas interpersonales del modelo de Carkhuff y creemos que nos puede aportar luz especialmente por la diferencia que hay en la doble línea que este instrumento mide diferenciando entre conductas deseadas y conductas expresadas.

2. La escala de percepción del clima de grupo de Pfeffer & Jones (1971). Aunque tiene la dificultad de que no tiene una historia de investigación que lo soporte, sin embargo lo utilizamos porque no hemos podido encontrar otro que se adecúe mejor a nuestro propósito de evaluar la percepción del clima de un grupo concreto. En este sentido lo

ofrecemos como instrumento experimental.

3. La escala de autoestima de Coopersmith (1967).

Siendo este un autor conocido en la medida de la autoestima, hemos empleado la escala reducida, basada en la más tradicional de 1967, para poder medir tanto si hay relación como cambio en esta variable referida al propio individuo.

4. El cuestionario post-focusing de Wolf & Wandenbos (1970). Lo hemos utilizado para una clasificación entre personas que tienen más capacidad natural de poner la atención en su propio cuerpo (sensaciones, sentimientos, etc.) y las que tienen menos. Conscientes de que la teoría de Gendlin, en la que este cuestionario se apoya, es bien distinta de la de Carkhuff y de que al mismo tiempo pueden ofrecer algunos puntos de convergencia, hemos querido utilizar este cuestionario de forma experimental, ya que tampoco lo hemos visto utilizado en investigaciones anteriores que se refirieran a entrenamiento en destrezas interpersonales. Como tenemos particular interés en abrir nuevas vías de investigación entre ambas teorías y el entrenamiento, le hemos dedicado particular atención a las posibilidades de este instrumento, como señalaremos en su momento.

B. Obtener una medida del cambio: En las tres primeras variables queremos saber también si cambian y cuáles de estos aspectos cambiarán antes y después del entrenamiento en destrezas interpersonales. La formulación más concreta de las hipótesis, y recogida al principio de este

trabajo y el análisis de los resultados serán expuestos en un capítulo posterior.

5. Relación con la escala FIRO-B de Schutz

A continuación comentaremos cada uno de estos instrumentos y las correspondientes medidas de correlación obtenidas siguiendo para ello el esquema siguiente:

- 5.1. Lo que mide el instrumento
- 5.2. Para qué se ha utilizado
- 5.3. Características de la versión española y fiabilidad obtenida.
- 5.4. Resultados: de la relación de las destrezas interpersonales con la escala FIRO-B y discusión de los mismos.

La escala FIRO-B de Schutz: (33)

5.1. Lo que mide:

La escala FIRO-B (Fundamental Interpersonal Relations Orientation - Behaviors) es una medida de las características de la conducta de una persona hacia otras en tres áreas: Inclusión, Control y Afecto. Los objetivos del FIRO-B son primordialmente: medir cómo el individuo actúa en situaciones interpersonales y al mismo tiempo proporcionar un instrumento que facilitará la predicción de la interacción entre personas. La B de "behaviors" lo diferencia fundamentalmente de la otra escala de Schultz FIRO-F (feelings), en cuanto que aquí se trata de medir conductas que satisfacen necesidades interpersonales en ese triple ámbito antes

señalado. Esta última función es única entre los test de personalidad según su autor, porque el test se ha diseñado no sólo para una valoración individual sino también para medir características tales que conociendo las puntuaciones de dos o más personas puedan ser combinadas para predecir su interacción (34).

La escala evalúa dos aspectos de la conducta en cada dimensión:

- a) La conducta que una persona expresa hacia otros
- b) La conductas que una persona desea que otros expresen hacia él. Las llamaremos, para abreviar, conducta expresada y conducta deseada.

Las dimensiones fundamentales de la teoría del Firo-B pueden ser definidas según su autor de la forma siguiente(35);

1. Inclusión: la necesidad de inclusión es la necesidad de establecer y mantener una relación satisfactoria con personas respecto al punto de interacción y asociación. Algunos términos de una inclusión primaria positiva serían: "asociarse, interaccionar, comunicar, pertenecer, compañía, membrecía, unión, relación, juntarse, interesarse, encontrarse, prestar atención a" etc.

La inclusión negativa tendría connotaciones tales como "excluir, ponerse fuera, soledad, despegarse, abandonar, ignorar" etc.

2. Control: La necesidad interpersonal de control es aquella que lleva a establecer y mantener una relación sa-

tisfactoria con las personas respecto a control y poder. Conductas de control se refieren a toma de decisiones entre personas. Términos connotativos positivos serían "poder, autoridad, dominancia, influencia, control, liderazgo, jefe, superior" etc. Términos negativos serían "rebelión, resistencia, anarquía, sumisión" etc.

3. Afecto: La necesidad interpersonal de afecto es aquella que lleva a establecer y mantener una relación satisfactoria con otros respecto a amor y afecto. Términos que denotan positivamente este afecto primario serían tales como "amor, afecto, gustar al otro, gustarte el otro, cercanía emocional, amistad, intimidad, empatía, calidez". Términos negativos serían tales como "odio, frialdad, distancia emocional, rechazo".

Si como decimos, en cada una de estas dimensiones se pueden considerar dos aspectos:

- a) El comportamiento expresado por mi: Lo que yo necesito expresar; mi comportamiento hacia los otros.
- b) El comportamiento deseado en los otros: lo que yo necesito que los demás expresen: su comportamiento hacia mí.

Tenemos que subrayar sin embargo que estos dos aspectos no se dan juntos necesariamente, ha que por ejemplo uno puede buscar y comportarse de manera que los otros "se sientan dentro" sin que a él le importe mucho el "quedarse fuera". El siguiente esquema nos facilitará una clarificación

de lo que implican estas necesidades interpersonales:

	INCLUSION	CONTROL	AFEECTO
Problema	Dentro o fuera	Arriba o abajo	Cerca o lejos
Interacción	Encuentro	Confronta ción	Abrazo
Concepto de sí mismo	Importancia	Competen cia	Capacidad de amar y ser amado

Si ponemos en relación la conducta expresada y la conducta deseada con las tres dimensiones de Inclusión, Control y Afecto, obtendremos el siguiente cuadro:

	Conducta expresada	Conducta deseada
INCLUSION	<p><u>Inc - E</u></p> <p>Expreso conductas que tratan de incluir a otros en mis actividades y al mismo tiempo para incluirme activamente en las suyas.</p>	<p><u>Inc - D</u></p> <p>Deseo que otros me incluyan en sus actividades, que me inviten a pertenecer (aunque yo haga poco por ser incluido).</p>
CONTROL	<p><u>Cont - E</u></p> <p>Expreso conductas para ejercer control e influencia sobre personas y cosas.</p> <p>Tomo a mi cargo cosas y digo a otros lo que hay que hacer.</p>	<p><u>Cont - D</u></p> <p>Deseo que otros me controlen y me influyan. Prefiero ser seguidor.</p> <p>Quiero que otros me digan lo que hay que hacer.</p>
APECTO	<p><u>Afect - E</u></p> <p>Expreso conductas de acercamiento a los demás, de estar próximo a ellos.</p> <p>Expreso sentimientos amistosos y cercanos e intento llegar a lo personal e íntimo.</p>	<p><u>Afect - D</u></p> <p>Deseo que otros expresen sentimientos afectuosos y amistosos respecto a mi y que se me acerquen (aunque yo haga poco por lograrlo).</p>

Adaptado de SCHUTZ, W.; The Firo Scales Manual,
 Cons. Psyc. , Press., Palo Alto,
 California, 1967.

Por lo que respeta a nuestra orientación, las dimensiones que nos interesan investigar mejor son las pertenecientes a las conductas expresadas. La razón es que siendo este un cursillo de entrenamiento de preparación de psicólogos para su ejercicio profesional, lógicamente se trata que durante el mismo asuman un papel activo de personas que mejoran sus destrezas de ayudar al otro.

Las múltiples interacciones que tienen lugar durante el entrenamiento hacen que asuman alternativamente unas funciones más activas y otras más pasivas, pero la orientación es claramente de hacerles protagonistas del encuentro, de hacerles estimular su capacidad de ayudar a otros. Y eso tiene más que ver con las conductas expresadas, en cuanto estas implican actividad y protagonismo. El participante en estos cursos de entrenamiento en principio debería salir con una actitud de querer incluir y ser incluido en mayor número de relaciones, ya que una de las características que pone Carkhuff a estos sujetos es precisamente la de expandir la cantidad y la calidad de las relaciones interpersonales. Y por lo mismo tendría que salir con una actitud de una más activa expresión del afecto, de la acogida, de la empatía. Más que desear ser incluido o ser querido por otros, que sería algo más propio de las personas que en esta relación tienen más bien el papel de clientes, de discípulos, de personas que necesitan ayuda de otros.

Por otra parte, de las tres dimensiones básicas, In-

clusión, Control y Afecto, presumiblemente las que tendrían que ver con las destrezas interpereonales y su adquisición serían la primera y la tercera. La razón es que el tema del control (poder, autoridad) apenas está presente en el contexto del grupo de entrenamiento, mientras que el tema de la pertenencia o inclusión al grupo y el tema del afecto (empatía, cercanía) sí que están presentes. Si una parte del entrenamiento consiste en mejorar la destreza de la atención noverbal, eso ya es una forma de incluir activamente al otro en mi relación para que yo le pueda ayudar mejor y al mismo tiempo una forma de incluirme yo en la relación siendo consciente de todos y cada uno de los detalles, contenidos, sentimientos, etc. Por eso presumiblemente Inclusión sería uno de los aspectos que tendrían que tener relación con la adquisición de estas destrezas. Y de la misma forma Afecto tiene la connotación, como vimos, de expresar conductas de cercanía hacia el otro, de quererle, de empatizar con él etc. Lo que está ocurriendo en un grupo de entrenamiento para mejorar la atención, la escucha, la respuesta al otro es al fin y al cabo el utilizar una serie de conductas tanto verbales como no verbales para querer al otro tal como es, para dedicarle el tiempo y la atención que necesita, para tratar de captar sus sentimientos etc. En una palabra, conductas activas que expresan afecto de una forma o de otra. En cambio parece que el tema del control, que sería tan importante en otro tipo de relaciones interpersonales, por ejemplo en las dinámicas de grupo

aquí aparece en cambio con una importancia mucho más secundaria ya que en estos grupos de entrenamiento no aparece--ría como muy importante la lucha por el poder o el protagonismo de la autoridad. En este sentido son interesantes. En este sentido son interesantes las aportaciones de los trabajos de L. López-Yarto, Fdz. Martos y Marchesi, que subrayaron la importancia de estas dimensiones de Schutz en la dinámica grupal (36).

En una palabra, prestaremos más atención, dentro de lo que la escala de FIRO-B mide, a las conductas expresadas y a las dimensiones Inclusión y Afecto que parecerían poder tener una mayor relación con los contenidos y metodología usados en el curso de entrenamiento para las destrezas interpersonales.

5.2. Para qué ha sido utilizado:

Desde la publicación original del Test en 1958 la escala ha sido utilizada en gran variedad de campos, todos ellos en torno a las relaciones interpersonales: selección de parejas matrimoniales; de compatibilidad entre díadas, con resultados positivos; de evaluación de talleres en relaciones humanas, especialmente T-groups y grupos de entrenamiento de los National Training Laboratories (NTL), midiéndose en cambio en las relaciones tanto antes y después del curso como en el proceso de seguimiento; en usos clínicos como dimensión de una posible clasificación psiquiátrica, etc. Todos estos estudios (37) representan el presente

estado de validez del test (validez del constructo y predictiva). Ha sido utilizada tanto con estudiantes de escuela secundaria, como con universitarios y con adultos.

En cuanto a su coeficiente de fiabilidad el autor subraya dos aspectos: el coeficiente de consistencia interna (por el método de las dos mitades) obteniendo una media para las seis escalas del FIRO-B de 0.94; y el coeficiente de estabilidad (método test-retest) que con diversas muestras obtuvo una media de 0.76.

5.3. Características de la versión española y coeficiente de fiabilidad obtenida:

La versión americana, distribuida y comercializada por TEA en España, ha sido traducida por nosotros con vistas a esta experimentación. Consta de 54 items, que pueden ser completados en breve tiempo. El vocabulario del contenido es muy sencillo e inteligible. Las escalas no necesitan especial explicación y se las puede uno administrar a sí mismo. La corrección es sencilla y rápida, obteniéndose seis puntuaciones directas conforme al siguiente cuadro:

Sujeto 1

	INCLUSION	CONTROL	APECTO
Expresada			
Deseada			

Cada sujeto tiene seis posibilidades de responder ante cada ítem variando desde (1)= "normalmente", hasta (6)= "nunca".

El coeficiente fiabilidad lo hemos obtenido por dos procedimientos distintos:

a) En primer lugar utilizando el coeficiente α de Cronbach, con la muestra total (N=71). Según este procedimiento la fiabilidad obtenida ha sido la siguiente:

Variable	Ítems	c. de Fiabilidad
Inclusión Expresada	1 - 3 - 5 - 7 - 9 11-13-15-16	<u>0.64</u>
Control Expresado	41-44-47-50-53 54-30-33-36	<u>0.74</u>
Afecto Expresado	4-8-12-17-19-21 23-25-27	<u>0.60</u>
Inclusión Deseada	28-31-34-42-45 48-51-37-39	<u>0.85</u>
Control Deseado	2-6-10-14-18-20-22 24-26	<u>0.79</u>
Afecto Deseado	38-40-43-46-49-52 29-32-35	<u>0.78</u>

Los coeficientes de fiabilidad en conjunto son satisfactorios, excepto quizás en Incl-Expresada y Afect-Expresado. En estas subescalas los items aparecen menos homogéneos o en el grupo hay menos diferencias interindividuales. De todas maneras este coeficiente nos permite trabajar con estas escalas, ya que no vamos a sacar conclusiones a nivel individual.

b) En segundo lugar también hemos obtenido la fiabilidad test-retest en dos grupos (muestras pequeñas) con un intervalo de 3 meses. Y estos han sido los resultados:

Variable	Grupo 1 (N=22)	Grupo 2 (N=10)	Correlaciones medias por la transformación z de Fisher
Inclusión expresada	.64	.88	<u>0.79</u>
Control Expresado	.65	.80	<u>0.73</u>
Afecto Expresado	.81	.85	<u>0.83</u>
Inclusión Deseada	.51	.55	<u>0.53</u>
Control deseado	.59	.63	<u>0.89</u>
Afecto deseado	.62	.67	<u>0.64</u>

La fiabilidad media de las 6 escalas, calculada mediante la transformación Z de Fisher es de 0.76 .

El test-retest sólo da un coeficiente relativamente bajo en Inclusión-Deseada; los demás sugieren una suficiente estabilidad, sobre todo el Control-Deseado.

5.4. Resultados: Relación de las destrezas interpersonales con la escala FIRO-B y discusión de los mismos.

Cuadro 1: Correlaciones obtenidas en el PRE-TEST en la muestra total (N=71):

	Incl-E	Cont-E	Afec-E	Inc-D	Cont-D	Afec-D
ESCUCHAR	.02	.14	.09	.05	.02	.07
COMUNICAR	.05	.13	.23 ⁺	.14	.16	.27 ⁺
DISCRIMINAR	.07	.12	.03	.04	.11	.05

Cuadro 2: Correlaciones obtenidas en el
POST-TEST en la muestra total (N=71)

	Incl-E	Cont-E	Afec-E	Incl-D	Cont-D	Afect-D
ESCUCHAR	.10	.07	.38***	.19	.00	.04
COMUNICAR	.23*	.14	.08	.01	.08	.08
DISCRIMINAR	.11	.13	.23*	.02	.11	.02

Cuadro 3: Correlaciones obtenidas en el
POST-TEST en el grupo experimental (N=28)

	Incl-E	Cont-E	Afec-E	Incl-D	Cont-D	Afec-D
ESCH.	.02	.04	.17	.12	.01	.06
COMUN.	.09	.23	.23	.00	.10	.17
DISCRM.	.11	.14	.49**	.10	.01	.18

<u>Explicación de siglas</u>	<u>Niveles de Significación:</u>
Incl-E = Inclusión expresada	
Cont-E = Control expresado	*** = 0.001
Afec-E = Afecto expresado	** = 0.01
Incl-D = Inclusión deseada	* = 0.05
Afec-D = Afecto deseado	
Cont-D = Control deseado	

Respecto a los objetivos de nuestro estudio, podemos ver que en el cuadro 1 tan solo aparecen dos datos significativos: las correlaciones entre la destreza de Comunicar con el afecto tanto el deseado como el expresado. Esto confirma que por una parte esta es la correlación más alta que se da, como habríamos esperado, pero al mismo tiempo es la única significativa, lo cual nos confirma en la relación entre los constructos medidos en esta escala del afecto y por la de la destreza de comunicar. La necesidad interpersonal a satisfacer con el expresar y desear afecto es la que lleva a establecer y mantener una relación satisfactoria con otros con respecto a una cercanía emocional, un afecto, una empatía y una cierta calidez. Al expresar estas conductas las personas suponen que se acercan más afectivamente a otros. Al desear esta conducta, implica que otros se acerquen más afectivamente a uno mismo. Pero en ambos casos se subraya una conducta afectiva que en este caso vemos que tiene que ver significativamente

con la capacidad de comunicar efectivamente con otros y que supone la habilidad para responder no solo al contenido de lo que la otra persona ha expresado sino también al afecto correspondiente. Vemos, pues, lógico que se confirme esta previsión.

Por otra parte, si nos fijamos en el cuadro 3, para tratar de explicitar lo concerniente a la hipótesis 6, de si se da un aprendizaje conjunto, vemos que aquí aparece una correlación significativa, la que relaciona Discriminar con el Afecto-Expresado ($p < 0.01$), por lo que se refuerza es ta variable del afecto-Expresado, ya que aparece con significación tanto antes como después del entrenamiento, como la que más tiene que ver con las destrezas. En este sentido se puede decir que, al menos en este caso y por lo que res pecta a las variables medidas por el FIRO-B, se da un apren dizaje conjunto de ambas variables (mejorar la discriminación, mejorar el afecto-Expresado) lo cual entra dentro de la lógica previsible ya que precisamente la comunicación y su ejercicio de mejora tiene más que ver con atender, escu char y responder a otro y eso es precisamente una forma de expresar afecto e interés por el otro. La magnitud de esta correlación, sin embargo, puede considerarse como moderada (la varianza común es del 24%).

Vemos también que las puntuaciones correspondientes a la correlación entre comunicar y el Control-Expresado y el Afecto-Expresado aparecen sensiblemente más altas que el

resto de las puntuaciones, pero esta tendencia no llega a alcanzar ningún tipo de significación relevante.

Sin embargo, si observamos el cuadro 2 en las correlaciones entre medidas post del grupo total (que incluye tanto experimental como diversos grupos de control), 3 correlaciones aparecen significativas, correspondientes a las tres destrezas en sus relaciones con la Inclusión-Expresada y el Afecto-Expresado. Especialmente la correlación entre escuchar y el Afecto-Expresado aparece relativamente alta y muy significativa ($p < .001$). Y por otra parte, de entre las conductas expresadas, la que expresa el control es la única que no correlaciona con alguna de las destrezas. Con todo creemos que de aquí no podemos concluir nada y hay que ser cauto en la interpretación. La razón es que no se trata de una relación más pura entre destrezas y variables, ya que eso es lo que veíamos en las medidas antes de cualquier tipo de entrenamiento. En este caso, como ha sido forzada la heterogeneidad de la muestra, al quedar incluido el grupo experimental y su presumible aprendizaje en la misma, podría interpretarse de dos formas:

- a) Que efectivamente hay relación entre esas variables.
- b) Que el aumentar la heterogeneidad de la muestra (unos con entrenamiento y otros sin él) es normal que las correlaciones aumenten notablemente.

Creemos que lo segundo es lo más correcto y este au-

mento lo que significaría sería un índice de cambio más que un aprendizaje conjunto, es decir, que hay diferencias en el grupo experimental que repercuten en la medida de la correlación post-entrenamiento del grupo total. Por ello, para eliminar la heterogeneidad artificial de la muestra es por lo que nos ha interesado calcular las correlaciones post del grupo experimental solamente. Lo esperable es que las correlaciones disminuyan, al ser una muestra más homogénea, pero por eso mismo será interesante cuando logren un nivel mínimo de significación. Cosa que en este caso no ha ocurrido.

6. Relación con la escala de evaluación del Clima del grupo de Pfeiffer & Jones

6.1. Lo que mide el instrumento :

Esta escala (38) es un instrumento diseñado para evaluar el tipo de comunicación que se da en grupos primarios de referencia. Se trata de ver si la percepción que uno tiene de dicho grupo es positiva en términos de valores tales como confianza, comprensión, respeto y aceptación o por el contrario hay ausencia de estos valores. La percepción de dicho clima es individual y corresponde a cada sujeto. Lo único que se trata es no tanto de saber cómo es el grupo ese en sí, sino cómo lo juzga cada uno de los miembros del mismo en relación con la experiencia que están te

niendo del mismo, de los prejuicios, de la satisfacción de relaciones personales etc.

Esta relación del individuo con el grupo está enfocada desde el punto de vista de "cómo percibo que me perciben", es decir, cómo creo yo que el grupo se comporta conmigo. Por eso aparece como instrumento interesante para ser usado en grupos en los cuales se da un trato frecuente entre los miembros, tales como grupos familiares, de amigos, grupos de trabajo etc. La media de esta percepción individual nos aportará la visión global que el conjunto de sus miembros tienen de ese grupo.

Es una variable complementaria de lo que pretende el instrumento FIRO-B. Con este instrumento se miden necesidades interpersonales satisfechas en diversos grupos en general, mientras que con el instrumento que nos ocupa se refiere a un grupo en particular, en el que se pretende evaluar el clima global del mismo.

Con este instrumento se pueden obtener dos tipos de datos: por una parte una medida del clima del grupo tal como es percibido por cada uno de sus miembros: así una puntuación alta significa que el grupo es percibido por sus miembros como capaz de ofrecer confianza, respeto y aceptación de uno mismo. Es un grupo donde los diversos miembros colaboran y ofrecen un clima donde es más posible ser uno mismo y ser aceptado así por los demás. Una puntuación baja significaría que los miembros perciben al grupo como falta del clima de confianza, de respeto y de comprensión

como para poder sentirse uno a gusto. La puntuación global nos da pues una percepción del conjunto de estas actitudes que se refieren a la propia percepción de cómo es tratado uno por los demás en ese grupo. Por otra parte también se pueden obtener medidas parciales correspondientes a cada uno de estos rasgos, ya que los 16 items del cuestionario corresponden a estas cuatro actitudes específicas:

- a) Confianza
- b) Comprensión
- c) Respeto
- d) Aceptación

6.2. Para qué se ha utilizado:

Aunque ya hemos dicho que este cuestionario no lo hemos visto citado en investigaciones sobre grupos, sin embargo sí aparece como un instrumento práctico que ha sido utilizado en numerosas ocasiones en T-groups o en otros tipos de entrenamientos en actitudes grupales. En concreto en el Instituto de Interacción y Dinámica personal de Madrid ha sido utilizado en numerosas ocasiones con vistas a obtener los siguientes objetivos:

- a) Una medida global del clima del grupo de entrena-miento.
- b) Como medida de evaluación y feedback después de realizar una serie de ejercicios que han podido alterar la dinámica del grupo.
- c) Como punto de partida para que los miembros del gru

po comenten diversas actitudes que tienen que ver con la relación aquí y ahora de sus miembros.

- d) Como un instrumento que codifica diversas observaciones y sirve para contrastar dos tipos de percepciones: la del individuo sobre el grupo y la del grupo sobre el individuo.
- e) Para tratar uno por uno en el grupo cada uno de los 16 puntos que ofrece el cuestionario.

6.3. Características de la versión española y fiabilidad obtenida :

Hemos utilizado la versión que se usa en dicho Instituto de Interacción y que es traducción directa de la presentada por Pfeiffer & Jones. Consta de 16 items, que son respondidos escogiendo una de las 5 posibilidades que van desde "siempre" hasta "nunca".

La corrección del cuestionario, según la clave ofrecida por el autor, permite obtener dos tipos de puntuaciones:

- a) Puntuación total del clima del grupo, que es la suma de las puntuaciones parciales.
- b) Puntuaciones parciales correspondientes a las siguientes actitudes: confianza, comprensión, respeto y aceptación.

Nosotros hemos obtenido ambas puntuaciones, aunque sólo tendremos en cuenta la primera, la puntuación total del cuestionario.

La fiabilidad la hemos obtenido por dos procedimientos distintos: en primer lugar utilizando el coeficiente α de Cronbach, con la muestra total (N=71). Según este procedimiento la fiabilidad es de 0.789, que es un coeficiente de consistencia interna suficientemente alto. Los datos de todo el cuestionario y de cada ítem puede verse en el Apéndice.

En segundo lugar también hemos obtenido la fiabilidad test-retest en dos grupos (muestras pequeñas) con un intervalo de 3 meses. Y estos han sido los resultados:

Variable	Grupo 1 (N=22)	Grupo 2 (N=10)
Clima del grupo	0.69	0.73

La media de estos dos últimos coeficientes, calculada mediante la transformación Z de Fisher es de 0.710. Este coeficiente de fiabilidad por el método test-retest puede interpretarse como un coeficiente de estabilidad: las respuestas de los sujetos en dos ocasiones, con un intervalo de 3 meses tiende a mantenerse constante.

6.4. Resultados: Relación de las destrezas interpersonales medidas en el entrenamiento con el cuestionario del clima de un grupo de Pfeiffer & Jones y discusión de los mismos:

Cuadro 1: Correlaciones obtenidas en el PRE-TEST en la muestra total (N=71):

	Percepción del clima del grupo
ESCUCCHAR	.03
COMUNICAR	.03
DISCRIMINAR	.04

Cuadro 2: Correlaciones obtenidas en el POS-TEST en la muestra total (N=71):

	Percepción del clima del grupo
ESCUCCHAR	.16
COMUNICAR	.25*
DISCRIMINAR	.32**

Niveles de significación: *** = 0.001
 ** = 0.01
 * = 0.05

Cuadro 3: Correlaciones obtenidas en el POST-TEST
en el grupo experimental (N=28):

	Percepción del clima del grupo
ESCUCHAR	.12
COMUNICAR	.22
DISCRIMINAR	.03

Como vemos en el cuadro 1, respecto al primer objetivo de explorar la posible correlación entre destrezas y percepción del clima del grupo antes de cualquier entrenamiento, no aparece nada significativo.

Respecto al segundo objetivo de si hay un aprendizaje conjunto observando el cuadro 3, tampoco obtenemos ninguna correlación significativa. Sin embargo sí que aparecen significativas correlaciones en la muestra total entre las medidas post de comunicar y discriminar en su relación con la percepción del clima de grupo, cuadro 2. De nuevo para su correcta interpretación acudimos a lo dicho respecto a la relación con el FIRO, y en este sentido pensamos que más que ser una muestra del aprendizaje conjunto lo que es de que se han diferenciado el grupo experimental del resto de los grupos de control, al forzar la heterogeneidad de la muestra. De todas maneras se subraya en este caso que las

dos destrezas que aparecen en relación con el clima del grupo son comunicar y discriminar que al fin y al cabo representan una doble operativización de la dimensión "responder". En todo caso la correcta interpretación de esta relación la podemos hacer con más precisión si en el capítulo correspondiente a analizar si hubo cambio o no en la percepción del clima del grupo se confirma este dato que aparece con tal relevancia en las correlaciones post del grupo total.

7. Relación con la escala de autoestima de Coopersmith

7.1. Lo que mide el instrumento :

Esta escala (Self-Esteem Inventory, Coopersmith, 1967)(39) mide actitudes evaluativas respecto a la propia estima en diferentes campos. Fue originariamente una escala más larga (50 items) y diseñada para su uso con estudiantes de la escuela primaria y secundaria. Pero la forma que utilizamos es una escala más breve, reducida de la primera, publicada por el mismo Coopersmith para su uso con todas las edades y recogida y comentada por Robinson(40).

El autor define la autoestima como:

"La evaluación que el individuo hace y mantiene con respecto a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica hasta que punto el individuo se piensa a sí mismo como persona capaz, significativa, con éxito

y digna. En pocas palabras, autoestima es un juicio personal de valor que se expresa por las actitudes que el individuo mantiene respecto a sí mismo."(41)

Estas actitudes que el individuo mantiene respecto a sí mismo están influidas por los siguientes factores:

- a) En primer lugar por la cantidad de respeto, aceptación y preocupación que uno recibe como individuo de parte de personas significativas.
- b) Por la historia de éxitos y el status y posición mantenidos en la sociedad, ya que nuestros éxitos nos aportan reconocimiento social.
- c) Por las experiencias que son interpretadas y modificadas de acuerdo con los valores y aspiraciones individuales.
- d) Por la propia manera individual de responder a esta evaluación, ya que hay personas que pueden minimizar estos efectos.

La base más importante para su estudio de la autoestima proviene de que esta esté significativamente relacionada con satisfacción personal y funcionamiento efectivo. Así las personas con una autoestima más alta son más creativas, son capaces de asumir mayor cantidad de riesgos y profesiones nuevas etc. Por el contrario, los estudios clínicos confirman repetidamente que los fracasos e inadecuaciones personales son la mayor causa de la ansiedad neurótica (42).

Coopersmith ha estado preocupado por estudiar las conductas específicas que están relacionadas con la autoestima para establecer de qué forma ésta es un determinante importante dentro de la personalidad del individuo. Estas conductas específicas provienen fundamentalmente de la elaboración de los éxitos o fracasos tanto mediatos como inmediatos que experimenta el individuo en los distintos ambientes (familiar, escolar, de trabajo etc.). La escala que presenta recoge en sus items distintas conductas que pueden afectar a la actitud que el individuo mantiene respecto a sí mismo. Las expectativas de éxito o experiencias favorables configurarán presumiblemente una postura de confianza en uno mismo, por el contrario, experiencias de fracaso y de rechazo configurarán una actitud de falta de confianza y estima personal.

La orientación de esta escala es una orientación actitudinal, donde se subrayan actitudes hacia la experiencia subjetiva que sugieren un importante nexo entre las actitudes hacia uno mismo y las necesidades de la persona: por ejemplo, las actitudes negativas hacia sí mismo harán valorar de forma distinta la participación social respecto a la persona que tiene una valoración positiva de su propio valor.

7.2. Para qué se ha utilizado:

Esta ~~escala~~ escala se ha utilizado para medir esta actitud respecto a sí mismo en diferentes ámbitos, pero so-

bre todo en el ámbito familiar y el escolar. Los 50 items de la escala original comprendían experiencias y conductas relacionadas con los propios padres, los iguales, el ambiente escolar y los intereses personales. La escala original se empleó con una muestra de estudiantes de la escuela secundaria y se utilizó conjuntamente con una escala para los profesores para evaluar al alumno en su autoestima y poderla comparar así con su propia autoevaluación.

Respecto a los datos de fiabilidad de la escala tenemos aquellos pertenecientes a la escala larga: por ejemplo el estudio de Taylor y Reitz que por el método de las dos mitades obtuvieron un coeficiente de 0.90 (43). O los estudios del mismo Coopersmith por el método test-retest obteniendo coeficientes de 0.88 (con 5 semanas de intervalo) y 0.70 (3 años de intervalo)(44). La forma corta de esta escala, que es la que hemos utilizado en nuestro estudio, ha obtenido una correlación de 0.95 con la forma larga (45).

En cuanto a los estudios de validez, Robinson da cuenta de que los diversos estudios han confirmado la convergencia del criterio, por ejemplo entre la forma breve de esta escala y la escala de Rosenberg para estudiantes universitarios (.59 y .60); entre la escala larga y la escala de autoaceptación CPI (.45); así como con otras escalas (.46 con la escala Bills; .37 con la escala de Cutick; .75 y .44 con la escala de Edwards y la de Marlowe-Crown de deseo social)(46). También se ha subrayado su validez predictiva en las relaciones padres-hijos (47).

El principal comentarista crítico de esta escala, que es Robinson, subraya como puntos positivos de la misma el que su autor provea más aspectos del proceso de validación de los que existen para otras muchas escalas y al mismo tiempo que tiene el potencial para medir algunas subáreas de la autoestima tales como la familiar o la social. En cambio como aspectos negativos pone de relieve que obtenga elevadas correlaciones con deseabilidad social, lo que puede ser visto como problema.

7.3. Características de la versión española y fiabilidad obtenida:

La versión española que hemos utilizado es traducción de la publicada por Robinson y corresponde a la escala breve de 25 ítems. Las posibilidades de elección en la respuesta, siguiendo al autor, sólo son dos:

1. Me describe aproximadamente esta situación o conducta.
2. Nada tiene que ver conmigo o muy poco.

La experiencia de la aplicación de la prueba hizo más evidente la conveniencia de que en el futuro se puedan proponer respuestas múltiples, ya que el tener solo dos elecciones posibles hace que algunos sujetos se sientan incómodos con la obligación de tener que elegir una u otra respuesta no encontrándose del todo encuadrados en alguna de ellas. La posibilidad de ofrecer una gama más amplia de respuestas obviaría esta dificultad, pero no la quisimos introducir de momento, por respetar la escala tal como la

propone el autor.

La brevedad de la escala permite que se complete en un tiempo de 10 minutos. La corrección de la prueba es sencilla, puntuándose en unas preguntas la afirmación (me describe) y en otros casos la negación (no me describe). Como es puntuación directa, el máximo que se puede obtener son 25 puntos (1 por ítem correcto) que indicaría que la persona tiene un nivel alto de autoestima; por el contrario puntuaciones cercanas a 0 puntos indicarían un nivel bajo de autoestima.

El cálculo de la fiabilidad lo hemos obtenido por dos procedimientos distintos. En primer lugar utilizando la fórmula de Kuder-Richardson 20. Según esta la fiabilidad es de 0.730 que es un coeficiente de consistencia interna aceptablemente alto para el uso que hacemos de él. Los datos de toda la escala y de cada ítem pueden verse en el apéndice.

Por otra parte también hemos obtenido la fiabilidad test-retest en dos grupos (muestras pequeñas) con un intervalo de 3 meses. Y estos han sido los resultados obtenidos:

	Grupo 1 (N=22)	Grupo 2 (N=10)
Autoestima	0.79	0.78

La media de ambos coeficientes, calculada mediante la transformación z de Fisher, es de 0.785. Este coeficiente de fiabilidad por el método test-retest puede interpretarse como un coeficiente de estabilidad: las respuestas de los sujetos en dos ocasiones, con un intervalo de 3 meses, tiende a mantenerse constantemente.

7.4. Resultados: Relación de las destrezas interpersonales con la propia autoestima y discusión de los mismos :

Cuadro 1: Correlaciones obtenidas en el PRE-TEST en la muestra total (N=71):

Autoestima	
ESCUCHAR	.14
COMUNICAR	.20
DISCRIMINAR	.00

Cuadro 2: Correlaciones obtenidas en el POST-TEST en la muestra total (N=71) :

Autoestima	
ESCUCHAR	.14
COMUNICAR	.24*
DISCRIMINAR	.27*

Cuadro 3: Correlaciones obtenidas en el POST-TEST
en el grupo experimental (N=28):

	Autoestima
ESCUCHAR	.22
COMUNICAR	.27
DISCRIMINAR	.16

Niveles de significación : *** = 0.001
 ** = 0.01
 * = 0.05

En lo que concierne al primer objetivo, viendo el cuadro 1, no se ve ninguna relación significativa entre alguna de las destrezas y la propia autoestima, aunque haya una tendencia subrayable entre Comunicar y Autoestima que alcanzando una significación de $p < 0.10$, la tenemos que rechazar por haber puesto el nivel aceptable de $p < 0.05$.

Respecto a si hay aprendizaje conjunto, de las destrezas y de autoestima, viendo el cuadro 3, tampoco aquí aparece nada significativo, la de Comunicar y Autoestima la que puntua más alto, pero sin alcanzar los deseables niveles de significación.

En cambio, si observamos las correlaciones post del grupo total, cuadro 2, de nuevo encontraremos dos datos significativos, los que se refieren a comunicar y a discrimi

minar en su relación con autoestima. Remitiéndonos a lo que decíamos anteriormente, creemos que estos datos se deben interpretar no como medida del aprendizaje conjunto sino como influencia que en uno de los grupos (el experimental) ha habido cambio y ese cambio incide sobre el conjunto aumentando los valores de la correlación. De todas maneras, eso nos remite al capítulo en que analizaremos el posible cambio que se ha dado entre el pre y el post del grupo experimental en autoestima como consecuencia del entrenamiento en las destrezas interpersonales.

8. Relación con el cuestionario Post-Focusing de Wolf & Vandebos (1970)

8.1. Lo que mide el instrumento:

Este cuestionario Post-Focusing (48), creado por Wolf y Vandebos en 1970 como instrumento derivado de otras investigaciones anteriores de las que daremos cuenta enseguida, pretende medir un proceso de enfoque corporal de sensaciones, sentimientos, y significados llamado "experiential focusing". Antes de hablar de la historia del instrumento, tenemos que decir una palabra de la teoría implicada en este proceso del enfoque corporal que es lo que trata de medir el instrumento, para luego aportar la historia concreta de este interesante cuestionario.

Eugene Gendlin, profesor de la Universidad de Chicago,

y que comenzó su trabajo a principios de los 60 con Carl Rogers sobre las actitudes fundamentales del terapeuta (empatía, respeto, congruencia) se dedicó más tarde a desarrollar diversos estudios para profundizar en la congruencia o autenticidad. Uniendo una doble tradición, la proveniente de la tradición filosófica y la proveniente de la psicoterapia clínica, Gendlin ha continuado dando forma, con distintas y sucesivas formulaciones, a la teoría del proceso interior experiencial que se da en los individuos en un nivel prelógico y que va a ser la fuente de sucesivas explicitaciones tanto verbales como no verbales.

"Experiential Focusing" es al mismo tiempo un proceso y una técnica, o, por decirlo de una forma sintética, es la técnica que permite desarrollar y estar en contacto con el propio proceso experiencial. Como definición diremos que el proceso y técnica del enfoque corporal experiencial es un método de prestar atención hacia el propio interior para permitir que se forme una sensación total directamente percibida y sentida (felt-sense). Es una sensación total de un problema o de una situación no resuelta.

En este proceso interior es importante:

- a) Prestar atención a lo que el cuerpo siente por dentro.
- b) Captar la diferencia entre sensaciones corporales, sentimientos y sensación-nueva-de-la-totalidad-sentida, algo que no tiene nada que ver con el estereotipo tanto

racional como afectivo con que solemos encasillar cualquiera de los problemas, situaciones, relaciones o experiencias que tenemos.

- c) Permitir que se forme esta sensación-nueva que comprende e integra tres elementos importantes:
 - a) Las sensaciones corporales del problema
 - b) Los sentimientos y tonalidad afectiva
 - c) los significados
- d) Permitir que esa sensación sentida (felt-sense) entre en interacción con palabras, símbolos, imágenes para que surjan de ahí diferentes significados que son contrastados en su veracidad por la resonancia corporal que ofrecen.
- e) Asistir a pequeños o grandes cambios interiores (felt-shift) como consecuencia de haber interaccionado las sensaciones y sentimientos con los distintos significados.

El repetir el proceso una y otra vez, permite lo que Gendlin llama "estar en contacto con el fluir de las experiencias". Lo que hay que subrayar es que esta "experiencia de la experiencia" no es algo cognitivo (aunque tiene parte de eso) ni solamente emocional (que también lo es) ni algo meramente corporal (que es un importante componente): es algo significativo (productor, fuente y descubridor de significados) que al mismo tiempo es corporal, afectivo y cognitivo y que se da antes de que estos tres aspectos

tos se diferencien. No es por tanto solo algo físico, como puede ser sentir la sensación de la tensión corporal, ni algo meramente afectivo como puede ser el sentimiento de una tristeza profunda, ni algo solamente intelectual como puede ser encontrar las palabras o el significado implícito o explícito de determinada experiencia o conducta. Es estar en contacto con el proceso que permite enfocar determinada experiencia o situación, sentirla tanto en sus "antiguos componentes" (aspectos afectivos o intelectuales ya conocidos) como en sus nuevas sensaciones de la totalidad de todos los matices e historia de ese problema o experiencia y finalmente asistir a su progresivo despliegue cuando vamos interaccionando con distintos símbolos y vamos percibiendo corporalmente los registros de dicha interacción notando pequeños o grandes cambios o movimientos en el cuerpo como consecuencia de la adecuación lograda.

En esto consiste fundamentalmente el proceso de Focusing y lo que ha hecho Gendlin es poner de relieve los diversos componentes del proceso así como explicitar la técnica que permite acompañar el proceso en sus diversas partes.

El origen de la investigación sobre el "Experiential Focusing" se encuentra en una serie de estudios de Gendlin y otros en 1967 (49). Estos hallaron que los pacientes que obtienen éxito en la psicoterapia, tal como se podría comprobar por la audición de las sesiones grabadas en cassette,

eran aquellos que durante la misma prestaban frecuentemente atención a lo que era sentido por ellos, aunque no fuera todavía cognitivamente claro. Aquellos pacientes estaban en contacto más directo con sensaciones, sentimientos y significados que ofrecían, en su interior, las diversas resonancias de los problemas por los que eran afectados.

Todo esto llevó a Gendlin a caer en la cuenta de que la mayor parte de las psicoterapias consisten en "hablar acerca de" pero sin permitir de hecho tocar y cambiar lo que necesita ser cambiado, sin ser conscientes tampoco del mismo proceso de cambio. Se interesó entonces por investigar niveles prelógicos que están por debajo de pensamientos y emociones habituales y que permiten cambiar el enfoque de la psicoterapia: hablar menos para poder sentir y experimentar más y lograr significados personales en cualquier tipo de experiencia. Lograr, en una palabra, que los pacientes se pongan en contacto con esa habilidad natural que les permite tomar conciencia de la hondura de su propia experiencia. El acto o acción interior que subyace en el proceso de cambio personal es lo que Gendlin llama "focusing". Es el proceso y es la técnica mediante la cual la persona se pone en contacto con una forma especial de conciencia corporal (felt-sense) que contiene los datos y significados de la totalidad de un problema tal como ha sido experimentalmente sentido.

Lo que es interesante subrayar es que Gendlin vio cómo

este proceso en parte es una habilidad natural y en parte es algo que puede ser mejorado y enseñado. Es habilidad natural, porque en las investigaciones llevadas a cabo descubría que en las primeras entrevistas ya se podía predecir qué clientes llevarían a cabo cambios con éxito y qué clientes no lograrían hacerlo. Aquellos que se ponían en contacto con este "acto crucial interno", con ese conjunto de sensaciones, sentimientos y significados corporalmente vivenciados, lograban cambios independientemente de la línea o planteamiento teórico del terapeuta. Eso significaba que estos pacientes traían a la psicoterapia una habilidad que se podía considerar natural, esa capacidad de enfocar, sentir y hablar desde la "sensación sentida". En cambio otro tipo de pacientes que no estaban en contacto de forma natural con este "acto crucial interior", estos pacientes parecían estar abocados a un fracaso en el tratamiento.

Gran parte del mérito y de la audacia de Gendlin fue precisamente el estudiar con más detalle en qué consistía este acto crucial interno, qué es lo que realmente hacían estos pacientes a los que se podía predecir el éxito, para una vez identificados los diversos componentes, pensar en la posibilidad de enseñarlo a aquellos otros pacientes que no tenían tan desarrollado esta considerada habilidad natural. Como el mismo Gendlin confiesa, de si lo esencial del cambio terapéutico podía ser enseñado su reacción instintiva era:

"...Mi primer sentimiento, procedente de mi entrenamiento como psicoterapeuta era decir no, no puede ser enseñado. Yo fui entrenado para creer que sólo un terapeuta muy ingénuo podría tratar de decirir al paciente en palabras el funcionamiento de la psicoterapia. Por tanto, ningún terapeuta serio pretendería ser capaz de poner en palabras exactamente lo que hace funcionar una terapia: cómo haceer que sucedan cambios dentro de una persona. Solamente la terapia por sí misma enseñaba el cómo."(50)

Sin embargo las sucesivas investigaciones le iban aclarando cada vez con más precisión en qué consistía esa acción crucial interior. Poco a poco focusing pasó a ser una técnica de enfocar este acto crucial interior, técnica que requería sucesivos movimientos o pasos. En una palabra, se había ido desvelando el proceso para hacerlo enseñable no sólo a pacientes, sino a los terapeutas; y por extensión a cualquier persona interesada en estar más presente a su propio proceso de experimentar. Así fue como fueron surgiendo diversos instrumentos que facilitaron tanto la enseñanza como la constatación de si uno estaba en contacto con esa habilidad natural de enfocar el acto crucial interior que era la fuente permanente del proceso de cambio. De esta forma los diversos instrumentos nos permiten descubrir y clasificar dos tipos de sujetos:

- a) "Focusers" o personas que bien por habilidad natural bien por entrenamiento poseen encierto grado esa capacidad de ponerse en contacto con este "acto crucial interior" que significa el proceso de enfocar corpo-

ralmente las sensaciones, sentimientos y significados de forma global.

- b) "Non-Focusers" o personas con baja capacidad para realizar de forma natural o aprendida este proceso de enfocar corporalmente dichos aspectos.

El área de investigación de dichos instrumentos, que hicieran posible el evaluar a los sujetos en su habilidad del proceso del enfoque corporal, desarrolló fundamentalmente dos tipos de instrumentos:

- a) Los que llevan consigo descripciones o transcripciones de cintas donde se incluyen experiencias del sujeto que son evaluadas por jueces conforme a determinada escala (Experiencing Scale)(cuestionario abierto).
- b) Los que contienen listas de rasgos, pasos o situaciones para ser evaluadas por el propio sujeto de forma afirmativa o negativa, según haya tenido o no lugar en su experiencia y dando como resultado una puntuación global de la habilidad del sujeto para el enfoque corporal (cuestionarios de preguntas y respuestas limitadas).

Conforme Gendlin fue desarrollando el "Focusing Manual" (Manual de enfoque corporal), él pedía a los sujetos que le dieran de forma escrita feedback de su experiencia en este proceso de enfocar. El paso inmediato fue el evaluar estas "descripciones abiertas" para establecer el grado en el que el sujeto había seguido o no las instrucc

ciones y se había implicado en el proceso del enfoque corporal. Así se establecieron diversos sistemas de puntuación que fundamentalmente llevaban a una de estas cuatro conclusiones:

- a) La persona no efectuó el proceso de enfoque.
- b) No está claro si la persona enfocó, pero probablemente no lo hizo.
- c) No está claro si la persona enfocó, pero probablemente lo hizo.
- d) La persona sí que enfocó.

Gendlin en 1969 revisó este primer cuestionario post-focusing (Post-Focusing Questionnaire, PFQ) añadiendo preguntas abiertas con el objeto de lograr descripciones más específicas de lo que había ocurrido dentro del individuo como respuesta a las instrucciones dadas. Tanto en este tipo de cuestionarios (de respuesta abierta) como en las descripciones de las cintas en ambos casos el sistema era el puntuar en cada uno de los items (o de los segmentos de la cinta) por al menos dos jueces distintos que utilizaban una escala de cuatro puntos. Aunque este sistema favoreció la investigación del proceso de enfocar, sin embargo también ofreció inconvenientes tanto por la necesaria preparación de los jueces (al principio se obtenían correlaciones entre ellos bajas y poco significativas) como por obtener la puntuación media del conjunto de items que ofrecían muy diferente tipo de información, parte de

ella menos relevante para el mismo proceso.

Wolf y Vandebos (1970) mejoraron este instrumento (PFQ-1) y obtuvieron correlaciones inter-jueces de .70s y .80s (51). Estos mismos autores, basados en las aportaciones de Gilmour y Robinson (1969) y en las de Rickert (1969) (52) perfeccionaron otra estrategia que corresponde a las citadas en el segundo grupo: un cuestionario post-focusing de autoevaluación, que es el que nosotros hemos empleado. Crearon este segundo tipo debido a los problemas que causa ba el cuestionario abierto (tiempo empleado en la corrección, problemas de entrenamiento de jueces y de fiabilidad interjueces). En la primera versión incluyeron los 105 items de Rickert, algunos items modificados tomados de Gilmour y Robinson, a los que añadieron 30 items creados por ello. Sucesivas revisiones dieron lugar al cuestionario post-focusing de respuestas cerradas (PFQ-2) con 28 items.

Este cuestionario permite identificar dos tipos de individuos a los que aludíamos anteriormente:

- a) "Clear-focusers": individuos que claramente manifiestan tener la habilidad del enfoque corporal.
- b) "Clear-non-focusers": individuos que claramente manifiestan no tener dicha habilidad.

En resumen pues, el instrumento PFQ-2 nos permite distinguir estos dos grupos de personas, los más capaces y los menos capaces, con relación al proceso de enfocar, es decir, de ponerse en contacto con ese acto crucial in -

terior que en sus diferentes movimientos y pasos es básico para cualquier proceso de cambio personal. Nos ha interesado grandemente el utilizar este instrumento y establecer esta clasificación tanto por comprobar la posible relación entre puntuaciones en la adquisición de las destrezas interpersonales y las del enfoque corporal como para validar un instrumento importante de cara a futuras modificaciones del cursillo de entrenamiento así como una posible integración y complementación de ambas metodologías: las de Carkhuff y las de Gendlin.

8.2. Para qué se ha utilizado:

El cuestionario post-focusing (PFQ-2) ha sido utilizado en diferentes trabajos para identificar los sujetos mejores y los peores en esta habilidad del enfoque corporal. (Platt, 1972; Vandenbos y Miller, 1971; Vandenbos, 1973; Murray, 1978)(53).

Los autores sometieron cada una de las versiones del PFQ-2 a sucesivos análisis de items hasta dejar reducida la primitiva lista de 130 a los 28 actuales.

Este cuestionario fue validado en diversos trabajos, de los que destacaremos dos de ellos porque nos interesa subrayar la correlación que obtuvo con el PFQ-1 que era un cuestionario de respuestas abiertas con más ventajas (amplitud de la descripción, posibilidad de utilizarlo para aplicarlo a segmentos grabados etc.) pero también con más

inconvenientes (entrenamiento de jueces, fiabilidad, tiempo empleado en la corrección etc.)

En efecto, en el estudio de Platt en 1971 se obtuvo una correlación entre ambos cuestionarios de .48 (54). Los autores del cuestionario, Wolf y Vandenbos en 1970 validaron la versión final del instrumento utilizándolo en una muestra de N=105 universitarios y obtuvieron una correlación con el PFQ-1 de .72, siendo la fiabilidad interjueces de este último de .89 (55).

Vandenbos en 1972 examinó también la correlación entre las puntuaciones del PFQ-1 y este instrumento en una muestra N=120 universitarios, donde lo utilizó para descubrir el grupo mejor de "focusers" o personas con más habilidad para el enfoque corporal. La correlación que obtuvo fue de .78 (56).

Murray en una tesis doctoral reciente (1978) utilizó ambos cuestionarios en el contexto educativo para obtener dos grupos claramente diferenciados (focusers y non-focusers) y estudiar las diferencias entre estos dos grupos en diferentes variables (influencia verbal indirecta en el aula de clase; mayor expresión de sus propias ideas; dar o recibir mayor información etc.) en una muestra de N=95 universitarios, del campo de la educación. Aunque no corrigió el primer cuestionario PFQ-1, siguiendo la pauta que da el autor y que se puede utilizar simplemente como preparación de las respuestas al segundo, sin embar-

go obtuvo diferencias significativas en los dos grupos en relación con las variables del aula de clase, medidas por FIAC (Flanders Interaction Analysis Categories). De este estudio queremos subrayar que el instrumento que nos ocupa fue utilizado y considerado válido para hacer la discriminación para la cual ha sido creado (57).

Como vemos, y en resumen, el cuestionario post-focusing-2 creado por Wolf y Vandebos aparece como instrumento razonablemente fiable y válido para medir la habilidad de focusing (enfoque corporal). Las satisfactorias correlaciones que ha obtenido en relación con el instrumento PFQ-1 de respuestas abiertas lo convierten en un instrumento apto, cuya mayor eficiencia es precisamente discriminar el grupo de sujetos más claramente "focusers" (alta habilidad para el enfoque corporal) y los sujetos "non-focusers" (baja habilidad para el enfoque corporal).

8.3. Características de la versión española y fiabilidad obtenida :

8.3.1. Versión utilizada.- La versión utilizada del cuestionario post-focusing-2 de Wolf y Vandebos ha sido una traducción realizada por nosotros del instrumento original.

El instrumento consta de 28 items, que son descripciones de posibles pensamientos, sensaciones, reacciones que pueden experimentarse durante el proceso del enfoque

corporal. El 60% de los items son descriptivos de experiencias del proceso (en opinión de los autores) y el 40% restante son descriptivos de ausencia del proceso. El sujeto comprueba si la formulación es descriptiva de su experiencia o no para lo cual solo tiene que hacer una señal debajo de una de las dos columnas correspondientes: Si-No.

La aplicación de la prueba se hizo sólo al grupo experimental (N=28) y no al de control, y fue hecha hacia mitad del curso de entrenamiento. El hacerlo sólo una vez (en lugar de tomar datos antes y después como hicimos con las otras medidas) y el hacerla sólo al grupo experimental (y no al de control como hicimos con las otras medidas) fue una decisión tomada de antemano ya que:

- a) Pretendíamos tan solo obtener una medida de relación, según la fórmula de la correlación de Pearson, y no una segunda medida de cambio, como con las demás variables. La medida de relación supone discriminar a los sujetos y clasificarlos en un continuo que va desde los mejores "enfocadores" hasta los peores. Estas puntuaciones directas podíamos correlacionarlas con los resultados obtenidos antes y después del curso de entrenamiento en destrezas interpersonales para comprobar si alguna de estas medidas obtiene una correlación significativa.
- b) El haber intentado obtener además de la medida de relación una medida de cambio, hubiera supuesto, en este caso, preparar algún tipo de cursillo de entrenamiento en

Focusing y haberlo dado como parte del curso planteado. No lo creímos convenientes para simplificar más el diseño y podernos ceñir más directamente a la metodología y teoría de Carkhuff. Pero lo creemos de sumo interés para futuras investigaciones como recogeremos más adelante.

- c) El obtener los datos en esta habilidad del enfoque corporal supone más tiempo de dedicación en la preparación y aplicación de la prueba de lo que supuso en cualquiera de las otras escalas y cuestionarios de posibles medidas relacionadas, de los que damos cuenta en este capítulo. Había que introducir el tema: conceptos fundamentales del proceso de Focusing etc. y además dar en forma breve las instrucciones del manual de focusing para que pudieran tener la experiencia previa a la respuesta de los dos cuestionarios a los que se sometió la muestra. En total suponía unas dos horas, mientras en el conjunto del resto de los cuestionarios y escalas la aplicación duraba de 30 a 40 minutos. Nos pareció por ello mejor, en razón del tiempo que tiene que invertirse, realizar la aplicación sólo al grupo experimental y así lo hicimos.
- d) Finalmente hay que subrayar que además de la obtención de la medida de relación con las puntuaciones obtenidas en el entrenamiento de las destrezas interpersonales, queríamos también obtener una primera validación de es-

te instrumento con muestra española, así como realizar un análisis de items y obtener las diversas fiabilidades. A ello nos llevó un personal interés, ya que en nuestra estancia en USA tuvimos ocasión de participar en diversos entrenamientos sobre el proceso y técnicas de Focusing, el último de ellos con el mismo autor, el Dr. Eugene Gendlin, en la universidad de Chicago y desde en tonces nos hemos sentido particularmente atraídos por esta interesante temática, teoría y metodologías includas. Por ello, como primer paso para validar el instrumento y poderlo utilizar en sucesivas investigaciones, nos pareció que era suficiente esta primera aplicación en nuestro grupo experimental.

8.3.2. Modo de aplicación del cuestionario post-
-focusing-2: Se realizó de la siguiente manera, tal como lo propone Murray y lo toma de los trabajos de Vandenbos & Miller, utilizándolo él de esa forma en su tesis doctoral:

"En cada uno de estos estudios la correlación en tre el PFQ-1 y el PFQ-2 ha sido buena. Debe ser advertido que Wolf y Vandenbos recomiendan se--guir aplicando el PFQ-1 (Post Focusing Questionnaire 1) antes de administrar el PFQ-2 (Post Focusing Questionnaire 2) y que los sujetos deben ser animados a escribir una sentencia completa en cada pregunta del PFQ-1.

El dar el PFQ-1 justo antes de completar el PFQ-2 ayuda al sujeto a completar con mayor precisión el PFQ-2. Incluso si este primer cuestionario no es corregido, las descripciones fenome

nológicas pueden ser una ayuda para localizar ciertas confusiones en su presentación del Focusing."(58)

Por ello, aunque en principio sólo pensábamos la aplicación del PFQ-2, ya que es el que íbamos a corregir, decidimos seguir el consejo de los expertos al aplicar am los cuestionarios, sin corregir las respuestas al primero, ya que hubiera supuesto la preparación de jueces especiales correctores, tal como hicimos para puntuar a los sujetos en las destrezas de Escuchar y Comunicar. Pero cremos que es válida la sugerencia de estos expertos, porque nuestra experiencia comprobó que el rellenar antes el cuestionario PFQ-1 tuvo como efecto el captar mejor los detalles de la propia experiencia (al ser un cuestionario de preguntas abiertas donde se pide precisamente la descripción de lo que ha sucedido) y el permitir al sujeto ser más concreto a la hora de rellenar el PFQ-2.

Así pues, las etapas que se cubrieron como previas a la recogida de datos por medio del PFQ-2 fueron las siguientes:

1) Breve introducción a la teoría de Focusing: se trataba de explicar con brevedad, de forma parecida a como lo hemos resumido aquí, las líneas fundamentales de esta concepción terapéutica, recogiendo también el actual estado de la investigación. El objetivo era que los sujetos comprendieran las diversas partes de que consta el

proceso del enfoque corporal y al mismo tiempo los conceptos básicos tales como "felt-sense", "felt-shift", "crux", diferencia entre sensaciones físicas y sentimientos y significados cognitivos etc. Y a continuación se pasaba a explicar cada uno de los pasos de que consta el ejercicio práctico del manual de Focusing.

2) Ejercicio práctico y experiencia de Focusing:

El investigador fue en este caso el mismo que el instructor. Se trataba sencillamente de leer las diversas instrucciones contenidas en el manual breve de Focusing, tal como ha sido concebido por Gendlin. Antes de comenzar las instrucciones propiamente dichas, se pidió a los sujetos que cerraran los ojos y trataran de relajarse durante 1 minuto o así. Y a continuación a todo el grupo se les leyó las siguientes instrucciones, tal como las presenta Gendlin:

"1. Puedes cerrar tus ojos ahora. Métete dentro de tí silenciosamente. Quisiera que prestaras atención a una parte especial en tí... Esa parte donde te sueles sentir triste o alegre, amenazado o ansioso. Presta atención ahí y mira cómo está ahora. Mira lo que viene cuando te preguntas a tí mismo: "¿Cómo me siento?, ¿cuál es para mí el asunto más importante, justo ahora..?".

25 segundos

2. Si entre todas las cosas que has pensado había un especial problema personal que sentiste como impor-

- 599 -

tante, continua con él. Si no, selecciona un problema personal que parece que tiene para tí sentido ahora...

35 segundos

3. Por supuesto ese asunto en el que están pensando ahora, tiene muchas piezas, demasiadas como para pensar en cada una de ellas por separado, pero puedes esforzarte por sentir la totalidad, todas ellas juntas. Presta atención al sitio en el cuerpo donde normalmente sientes las cosas, donde tratas de sentirlo ahora y logra un sentido total "todo-acerca-de-este-problema", como a qué suena, cómo se siente en su totalidad. Permite que tu cuerpo sienta la totalidad del mismo.

45 segundos

4. Conforme vas prestando atención a la sensación total sentida del mismo, puedes encontrar que una sensación, un sentimiento especial aparece, surge de ahí. Permítete a tí mismo prestar atención especial a esta sensación o sentimiento.

1 minuto

5. Mantente atento a esta sensación, a este sentimiento y permite que aparezcan palabras o imágenes procedentes de él.

1 minuto

6. Si esta sensación o sentimiento cambia o se mueve,

permite que suceda así. Continúa siguiendo esta sensación y justamente permítete a tí mismo el ir y venir una y otra vez desde las palabras o imágenes por un lado hasta la sensación y sentimiento por otro. Comprueba constantemente cómo se emparejan la palabra o imagen que proviene de ahí con esa sensación de la totalidad del problema que tienes, las imágenes con el sentimiento.

1 minuto

7. Ahora atiende a lo que es fresco o nuevo ahora, tal como lo sientes ahora y observa lo que hay ahí.

45 minutos

8. Permite que las palabras o imágenes vayan cambiando, vayan sucediéndose hasta que tengas la sensación de que se ajusta bien y capta con precisión la sensación o sentimiento que experimentas.

1 minuto

9. Ahora tendrá todavía un par de minutos para usar y permanecer en esa sensación." (59)

2 minutos

3. Cuestionario Post-Focusing-1: al terminar el ejercicio no hubo ningún comentario en público sino que se invitó a que los sujetos pasaran directamente a describir su experiencia del proceso de enfoque personal por escrito, respondiendo a las preguntas de este cuestionario.

Como ya hemos dicho anteriormente, la utilidad de aplicarlo aquí, aunqueno se iba a corregir, era como paso intermedio para describir la experiencia más en forma más amplia antes de pasar a contestar a otras preguntas del tipo respuesta-cerrada. El cuestionario post-focusing-1 aparece incluido en el apéndice de esta investigación.

4. Cuestionario Post-Focusing-2: finalmente se les aplicó dicho cuestionario, que fue relleno con rapidez por los sujetos.

La duración total de la aplicación, incluidos los cuatro pasos que aquí se describen (introducción teórica, ejercicio de focusing, aplicación del cuestionario 1, aplicación del cuestionario 2) fue de una hora y 45 minutos.

La corrección del cuestionario post-focusing-2 tiene la ventaja de la sencillez y rapidez. Cada sujeto puede obtener un máximo de 28 puntos, 1 por ítem. Autores como Murray o Wolf y Vandebos están de acuerdo en que lo que mejor discrimina son los grupos extremos, es decir, los que obtienen de 0 a 6 puntos pueden llamarse "focusers" o personas que tienen la habilidad de realizar el proceso de enfoque corporal; y los que obtienen entre 18 y 20 puntos pueden ser llamados "non-focusers", o personas que no tienen esa habilidad. Finalmente los individuos que obtienen puntuaciones entre 7 y 17 son, desde el punto de vista conceptual, un grupo ambiguo, porque claramente no tienen la habilidad para enfocar completamente, pero sí en cambio pa

recen captar parte del proceso (60).

Sin embargo, nuestro interés, como hemos señalado anteriormente, no es tanto discriminar a los sujetos en estos dos ~~grupos~~ cuanto obtener una medida de su habilidad para el proceso del enfoque corporal y poderla relacionar con lo obtenido en el entrenamiento de las destrezas interpersonales.

8.3.3. Fiabilidad y análisis de items: El coeficiente de fiabilidad de nuestra muestra lo hemos obtenido de la siguiente manera:

Fiabilidad y análisis de items: En este instrumento nos interesa analizar bien la fiabilidad y dejarlo preparado para su utilización en futuras investigaciones en las que tenemos personal interés. Aunque se trata de una traduc-ción inicial (del instrumento creado por Wolf y Vandenbos) realmente lo que hacemos es una adaptación nueva al castellano y por ello queremos establecer bien su fiabilidad haciendo las modificaciones que se estiman necesarias.

El procedimiento que vamos a seguir para localizar el conjunto de items más idóneo es el siguiente:

- 1^o. Analizar los items para comprobar su poder discriminatorio. Para esto utilizamos el contraste de grupos extremos (superior e inferior), como alternativa a la correlación del item con el total menos el item .

2º. Una vez que tengamos un indicador de la calidad u homogeneidad de cada ítem (en este caso su nivel de significación), los combinaremos en diversas maneras hasta dar con la combinación mejor, calculando la fiabilidad para cada combinación de ítems.

Según esto, los resultados del análisis de ítems son los siguientes:

véase el cuadro adjunto

EXPLICACIÓN DEL CUADRO ADJUNTO:

- p : proporción de aciertos, en este caso número de cerps dividido por el número total de sujetos.
- q : proporción de unos (en este caso, respuestas negativas).
- pq : varianza de cada ítem, ya que se trata de ítems dicotómicos.
- Este dato nos es necesario para el cálculo de la fiabilidad, además de describir el poder discriminatorio de cada ítem.
- P₈ : Proporción de aciertos en el 25% superior (N=7)
- P_i : Proporción de aciertos en el 25% inferior (N=7)
- d : diferencia entre ambos grupos.

signif.: En este caso hemos utilizado como pauta de significación la distribución binomial, apropiada en el caso de datos dicotómicos, sin hacer ningún cálculo especial. Así para este número de sujetos, basta con consultar las tablas de la distribución binomial. También podíamos haber calculado la razón crítica correspondiente al contraste de proporciones, pero no ha sido necesario. Obviamente, con nuestra muestra tan pequeña no pretendemos extrapolar los datos, pero sí comprobar cómo han funcionado estos ítems en la muestra.

- 604 -

Análisis de items del cuestionario post-Focusing :

ITEM	p	q	pq	Ps	Pl	d	signif.
1	0.324	0.675	0.219	0.3	0.5	-0.2	ns
2	0.324	0.675	0.219	1	0.2	0.8	$p < 0.02^{**}$
3	0.279	0.702	0.208	0.9	0.7	0.2	ns
4	0.081	0.918	0.074	1	0.7	0.3	ns
5	0.486	0.513	0.249	0.8	0.9	-0.1	ns
6	0.351	0.648	0.227	0.9	0.5	0.4	ns
7	0.243	0.756	0.184	0.8	0.6	0.2	ns
8	0.459	0.540	0.248	0.7	0.2	0.5	$p < 0.09^{*}$
9	0.783	0.216	0.169	0.3	0.3	0.0	ns
10	0.270	0.729	0.197	1	0.4	0.6	$p < 0.09^{*}$
11	0.279	0.702	0.208	1	0.4	0.6	$p < 0.09$
12	0.459	0.540	0.248	1	0.1	0.9	$p < 0.03^{**}$
13	0.648	0.351	0.227	0.4	0.2	0.2	ns
14	0.135	0.864	0.116	1	0.5	0.5	$p < 0.15$
15	0.135	0.864	0.116	0.9	0.7	0.2	ns
16	0.054	0.945	0.051	1	0.8	0.2	ns
17	0.459	0.540	0.248	1	0.1	0.9	$p < 0.03^{**}$
18	0.216	0.783	0.169	1	0.4	0.6	$p < 0.09^{*}$
19	0.297	0.702	0.208	0.9	0.5	0.4	$p < 0.09^{*}$
20	0.459	0.540	0.248	0.9	0.0	0.9	$p < 0.02^{**}$
21	0.567	0.434	0.245	0.9	0.0	0.9	$p < 0.02^{**}$
22	0.675	0.324	0.219	0.2	0.4	-0.2	ns
23	0.459	0.540	0.248	0.9	0.3	0.6	$p < 0.06^{**}$
24	0.162	0.837	0.135	0.9	0.5	0.4	ns
25	0.270	0.729	0.197	0.9	0.5	0.4	ns
26	0.135	0.864	0.116	0.8	0.7	0.1	ns
27	0.243	0.756	0.184	0.9	0.5	0.4	ns
28	0.108	0.891	0.096	1	0.5	0.5	$p < 0.15$

Cálculo de la fiabilidad: Aquí calculamos la fiabilidad utilizando la fórmula de Kuder-Richarson-20 (KR_{20}) porque se trata de medir consistencia interna y las puntuaciones son dicotómicas.

$$KR_{20}: r_{II} = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{\sigma_T^2} \right)$$

(K es el número de items)

A la vista de los resultados anteriores, hemos agrupado los resultados en cuatro escalas tentativas, eliminando en cada una diversos items, comenzando por los menos discriminantes. Con lo cual para cada sujeto hemos contabilizado cuatro totales:

Total 1º	Comprende todos los items: <u>K=28 items</u>
Total 2º	Hemos eliminado los 11 items menos significativos y nos quedamos con <u>17 items</u> a saber: Item nº : 2,6,8,10,11,12,24,17,18,19, 20,21,23,24,25,27,28. <u>K = 17 items</u>
Total 3º	Hemos eliminado del total 2º los items siguientes: Item nº : 6,24,25,27 Nos hemos quedado con un total de <u>K = 13 Items</u>

Total 4 ^o	<p>Hemos eliminado todos aquellos que no alcanzaran la significación de $p < 0.05$, han sido los siguientes:</p> <p>Item n^o : 8,10,11,14,18,19,28.</p> <p>Así nos han quedado un total de 6 items.</p> <p><u>K = 6 Items</u></p>
----------------------	---

Los datos relativos a estas cuatro posibles escalas son estos:

	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄
N ^o de items	28	17	13	6
\bar{X}	10.35	5.89	4.78	3
σ	5.41	4.10	3.26	2.03
$\sum pq$	5.28	3.44	2.70	1.45
Fiabilidad: r_{II}	0.85	0.84	0.80	0.77

Al ver este cuadro nos damos cuenta que T_1 y T_2 ofrecen una alta fiabilidad, siendo prácticamente casi la misma en ambos casos (0.85 y 0.84). Sin embargo T_2 ofrece la ventaja de que tiene, con la misma fiabilidad, 11 items menos que T_1 con lo cual une las ventajas de excelente fiabilidad junto con mayor brevedad de la escala. Por ello creemos que de las cuatro posibles escalas estudiadas esta de 17 items es la más recomendable para su uso entre nosotros por dichas razones.

Por otra parte también hay que subrayar que T_4 ofrece también una fiabilidad sumamente aceptable (0.77) con sólo 6 items (los más significativos) y es bueno el poder disponer de un instrumento que une una suficiente fiabilidad junto con su brevedad. En este sentido el análisis realizado permite tener diferentes formas del cuestionario post focusing para su diferente uso según los objetivos y formas de entrenamiento que entren en juego. Con todo, insistimos de nuevo que no es nuestro extrapolar estas conclusiones, ya que somos conscientes del limitado número de la muestra. En este sentido serán necesarias posteriores verificaciones para confirmar estos datos conclusiones. De todos modos lo esperable es que con muestras mayores por una parte y mayor homogeneidad por otra los resultados sean todavía mejores.

Una vez establecidas la fiabilidad y a la vista de los datos obtenidos, creemos interesante hacer un breve comen-

tario de los items que aparecen más discriminantes y los que aparecen como menos.

Para ello hemos seleccionado el 25% superior (los 7 items que discriminan mejor) y el 25% inferior (los 7 items que discriminan peor); y son los siguientes:

a) Items que mejor discriminan :

Números: 12, 17, 20, 21, 2, 10, 11

b) Items que peor discriminan:

Números: 22, 1, 5, 26, 8, 16, 15.

Recordemos que Gendlin, Wolf y Vandebos diferencian dos tipos de personas: "focusers" y "non focusers", es decir, personas con mayor habilidad para el proceso de enfoque corporal y personas con menor habilidad para dicho proceso. Trasladado al cuestionario que estamos examinando, los "focusers" serían aquí los buenos, el porcentaje superior, los mejores. Y los "non-focusers" serían los malos, el porcentaje inferior, los peores, los que tienen en este caso menor habilidad para el enfoque corporal. Así pues, pasemos a comentar aquellos items que discriminan mejor entre los de mayor y menor habilidad para este enfoque corporal.

A) Comentario de los Items que mejor discriminan:

Item nº 12: "Las palabras o imágenes tenían elementos conocidos o familiares, pero puestos todos de forma nueva".

Este item, el que mejor discrimina de todos, subraya dos aspectos: por una parte la posibilidad de que el sujeto experimente el enfoque sobre elementos ya conocidos y por otra parte que sean nuevos o sean ya conocidos, estos elementos se vivencian como tomando una forma nueva. Esto último es lo que creemos que es lo que realmente discrimina. Lo típico del proceso del enfoque corporal es precisamente encontrar nuevos datos o encontrar nuevo frescor en los datos ya conocidos, es decir, percibir nuevos sentidos, significados y relaciones. En este sentido las personas que realmente han realizado el proceso de enfoque corporal directamente dicen sí a este item y los que no lo han realizado correctamente respondieron no, posiblemente porque no encontraron una percepción nueva, subrayando más bien lo conocido del problema.

Item n^o 17: "¿Has visto estas palabras o imágenes bajo la misma luz anteriormente?"

El contenido es parecido al anterior, aunque ahora se formule de manera interrogativa. Lo que discrimina fundamentalmente aquí es presumiblemente "bajo la misma luz". El proceso del enfoque corporal supone una re-creación de situaciones, palabras, imágenes ya conocidas, que son ahora vistas bajo una nueva luz, que son percibidas con más intensidad, con más borrosidad y difuminación etc. pero no exactamente "bajo la misma luz". En este sentido, las personas con mejor habilidad para enfocar respondieron "no" porque

así reconocían que no se había producido una percepción de la misma intensidad luminosa que anteriormente. Y las personas con menor habilidad respondieron afirmativamente, donde se subraya lo conocido ("anteriormente") y que no se ha producido un cambio importante en el foco luminoso del problema o asunto que se tratara, es decir, es una repetición parecida a otras veces, nada especialmente nuevo.

Item n^o 20: "Las palabras que he usado para describir la sensación o el sentimiento son las mismas que antes, pero significan algo diferente ahora."

Percepción nueva, sentido nuevo, significado nuevo, viene a ser lo mismo en la experiencia del enfoque corporal. Es decir, se experimenta un nuevo frescor tal vez en las mismas palabras o imágenes de siempre. Porque ahora aparecen de forma nueva y en ese sentido no tienen exactamente las mismas connotaciones y significados que tenían antes. Los mejores respondieron aquí afirmativamente y los peores negativamente. Se contraponen de nuevo el antes y el ahora. Antes se refiere a las formas habituales de sentir, pensar o percibir el problema. Ahora se refiere a la referencia directa de la experiencia.

Item n^o 21: "He empezado a ver ahora cómo puedo hacer las cosas diferentes."

No es lo mismo hacer cosas diferentes que el

hacer las cosas diferentes. El poder discriminante de este item reside presumiblemente en esta capacidad de cambiar el rumbo de los acontecimientos. Los sentimientos, las sensaciones vividas como más negativas pueden empezar a aparecer como no tan negativas. Los significados un tanto borrosos pueden hacerse transparentes. Cualquier forma de experimentar una mayor profundización del problema , una mayor cercanía a las resonancias afectivas o corporales del mismo, un tocar más de cerca aquello que siempre ha aparecido más amenazante, en fin, cualquiera de estos aspectos hace que en consecuencia se vea uno capaz de hacer las cosas diferentes. Las personas con mejor habilidad respondieron positivamente, mientras que aquellos con menor habilidad respondieron negativamente. En resumidas cuentas, una mejor presencia y atención al presente implica al mismo tiempo una nueva creatividad para el inmediato futuro.

Item nº 2: "Todo es exactamente como era antes"

De nuevo el contraste entre pasado y presente. En el proceso del enfoque corporal se insiste precisamente en el mismo proceso, en el continuo fluir de las experiencias. Por eso la resultante es que todo no es exactamente como era antes, sino que se siente más ligero, o más profundo, o más amplio o más llevadero etc. La consecuencia de un proceso corporal bien hecho es siempre algún cambio: en el interior del cuerpo, en la percepción del problema, en la

captación del sentido etc. Y por tanto uno no queda exactamente en el mismo sitio en donde empezó. Por ello los que no experimentan este proceso respondieron afirmativamente, ya que no ha habido el menor cambio o movimiento interior percibido, mientras que los que tiene mejor habilidad han tenido experiencia de algún cambio, por mínimo que este sea, que les hace sentirse y sentir el problema que han enfocado de una forma ligera o profundamente distinta.

Item n.º 10: "Palabras e imágenes parecieron proceder de la sensación."

Este item sí es uno de los que discriminan mejor, presumiblemente lo es porque introduce un aspecto nuevo e importante que no aparecía en los anteriores y que es el típico del proceso del enfoque corporal: el que los símbolos que aparecen (palabras, frases, imágenes, movimientos, sonidos etc.) el que todo esto provenga no del pensamiento sino de la sensación nueva que se está experimentando en ese momento. Uno de los objetivos del proceso es precisamente que se forme una sensación-sentida nueva, total, "todo acerca de este asunto", que es algo distinto del conjunto de detalles conocidos que nos vienen a la mente cuando nos enfrentamos con determinado problema. Pues bien, la habilidad de la persona que está realizando este proceso es esperar y confiar en que vendrán palabras o imágenes que procedan de esta nueva sensación o de esta sensación de

mayor totalidad. Gendlin dice insistentemente que el repertirte lo que siempre te has dicho acerca de determinado problema nunca lo resuelve (sermonearse). Tampoco el recordar todos los detalles sin más, sino el sentirlos en su nueva totalidad y el encontrar significados que al entrar en interacción con estas sensaciones y sentimientos los vayan haciendo cada vez más explícitos. En este sentido uno "sabe" cuando estas palabras o imágenes parecen provenir de esta sensación y cuando en cambio provienen del disco rayado, del pensamiento repetitivo etc. En este sentido los buenos aquí respondieron positivamente, mientras que los que no experimentaron nada especial respondieron negativamente y de ahí su poder discriminatorio.

Item n^o 11: "Las sensaciones o sentimientos parecieron tener sentido y ajustarse con otras cosas."

Otro aspecto importante del proceso, y es al que se alude aquí, es el cotejar las sensaciones y sentimientos con símbolos o imágenes para encontrar el significado verdadero precisamente en esta interacción. Cuando una palabra, una imagen, una frase, parece emparejarse o ajustar con determinada sensación o sentimiento el cuerpo lo percibe de forma positiva: está logrando el objetivo del enfoque corporal, está asistiendo al descubrimiento de un nuevo y más explícito significado. El movimiento interior, pequeño o gran cambio interior, y corporalmente percibido, es tanto la constatación como la consecuencia. Si no hay a

juste entre palabra y sentimiento, entre imagen y sensación, quiere decir que hay que seguir trabajando para que el proceso consiga su objetivo de forma completa. En cambio, cuando se logra este ajuste, todo parece tener un mayor sentido. Por eso los que lo lograron, respondieron positivamente y los que no, negativamente.

B) Comentario de los Items que peor discriminan:

Item n^o 22: "No ha sucedido gran cosa, pero realmente encontré algo para pensar más sobre eso."

Posiblemente la ambigüedad de este item, y por eso el que haya sido el que peor discrimine de todos, se debe a que se junten dos aspectos que pueden interpretarse de muy distinta manera. Por una parte "no ha sucedido gran cosa" que puede ser percibido erróneamente por los mejores (que respondan no porque sí que ha sido importante lo que ha sucedido). Y por otra parte la segunda parte de la sentencia que aunque anima a que el proceso pueda haberse dado, sin embargo lo subraya en lo que tiene más de "pensar" y no tanto en cuanto a seguir vivenciando, experimentando, sintiendo o sensando. De ahí que los mejores pueden haber encontrado ambigüedad y confusión y los peores en cambio hayan podido responder negativamente, siendo gratificados por ello.

Item n^o 1: "La sensación fue realmente concreta, pero difícil de ponerla en palabras."

De nuevo se constata la ambigüedad, que le ha podido hacer poco discriminante. Porque para unos y para otros la sensación pudo haber sido muy concreta pero muy fácil de poner en palabras. O también, muy poco concreta, es decir ambigua (peluda, dice Gendlin), borrosa, pero igualmente fácil de etiquetarla. En todo caso aquí la respuesta que se esperaba, el que los buenos respondieron afirmativamente y los malos negativamente, no ha sucedido. En futuras remodelaciones habrá que diversificarlo posiblemente en dos items distintos.

Item nº 5: "He encontrado mejores palabras para lo que fui sintiendo que las que tenía antes."

La ambigüedad de la formulación hace que los que han realizado el proceso no tengan por qué encontrar palabras mejores siempre, sino a veces las mismas palabras pero con un nuevo sentido corporalmente vivenciado, o con una nueva resonancia o con una nueva captación. Y los que no lo han realizado bien el proceso del enfoque corporal puede que lo afirme pero que su afirmación implique palabras provenientes de dar vueltas a la cabeza pero no de sentirlas de forma nueva. En resumen, se esperaba que los buenos responderían afirmativamente y los malos negativamente y sin embargo los resultados son confusos al respecto.

Item nº 26: "¿Tienes la sensación de que tus sentimientos ofrecen nuevas aplicaciones o consecuencias conforme los vas explorando?"

Posiblemente la ambigüedad proviene de las "nuevas aplicaciones o consecuencias" que puede interpretarse de distinta manera por unos y por otros. A lo mejor unos esperan consecuencias muy concretas o aplicaciones muy claras y en cambio para otros, por ejemplo para los mejores, la misma forma de sentir el proceso ya es en sí una nueva consecuencia. Se espera una respuesta positiva en los que han hecho el proceso correctamente y negativa en los que no lo han hecho tan correctamente.

Item n° 8: "¿Tenías ahí la sensación de haber estado elaborando algo?"

Este extraña que no haya resultado más discriminante. Porque aparentemente la formulación es sencilla, directa y alude directamente al mismo proceso de la elaboración. Tal vez la posible ambigüedad venga de que todos pueden afirmar que han estado elaborando, sea simplemente los datos repetitivos de siempre o sea una nueva atención corporal al problema. Y en este sentido sea poco concreto respecto al qué o al cómo de la elaboración, es decir, del proceso. Se esperaba respuesta positiva en los de mejor habilidad y resuesta negativa en los de peor.

Item n° 16: "Las cosas que pensaste ¿te parecieron triviales o inconsecuentes?"

Aquí puede darse una doble respuesta negativa ambigua: decir que no, porque no me parecieron triviales. O decir

que no porque más bien no pensé, sino que sentí. En todo caso su poder de discriminación ha sido bajo, esperándose respuesta positiva para los de más baja habilidad para el proceso y negativa para los de más alta habilidad.

Item n° 15: " Permanecí en un sitio donde mis problemas no me afectaron."

Aquí se enfrenta una posible movilidad y dinamismo frente a una posible rigidez fixista. Porque puede ser que los problemas le afectaran y sin embargo estuvo presente a ellos. Es típico del proceso del enfoque el quedar afectado por los problemas, pero podría entenderse tal vez con cierta ambigüedad según esta formulación. La respuesta del grupo mejor se esperaba fuera negativa y la del grupo inferior se esperaba fuera positiva. En ese caso tal vez dicha afirmación o negación podría darse tanto por el primer aserto como por el segundo.

En resumen, según este sucinto análisis creemos que los items que mejor discriminan tienen en común: la contraposición datos conocidos-nueva percepción o nuevo significado de esos mismos datos, por una parte, y ser más consciente de la cualidad misma del proceso por otra, es decir nuevos datos, nuevas relaciones, mayor profundidad de los mismos, constatación y resonancia corporal etc. Y los items que peor discriminan en general ofrecen un enunciado doble, con predominio de una de las partes del mismo

enunciado según se ponga el acento en uno de ambos aspectos. En este sentido para futuras remodelaciones del test convendría separar dichos enunciados diversificándolos en items con contenido temático de un solo enunciado o en todo caso recalcando con mayor claridad donde está la fuerza de la afirmación.

Creemos que este análisis que hemos efectuado tanto de los items como de la distinta fiabilidad que se obtiene según la distinta longitud a la que queda reducido este cuestionario, aunque no podamos extrapolar sus conclusiones debido a lo reducido de la muestra sí nos ofrece pistas importantes para futuras utilizaciones de este mismo instrumento y poder así validarlo en los cursos de entrenamiento de esa importante habilidad, la del enfoque corporal, que representa una contribución decisiva de Gendlin en el campo terapéutico de las relaciones humanas.

8.4. Resultados: Relación de las destrezas interpersonales con la habilidad para el proceso del enfoque corporal (Focusing) y discusión de los mismos.

Cuadro 1: Correlaciones obtenidas en el PRE-TEST en el grupo experimental (N=28).

	Habilidad para el enfoque corporal
ESCUCHAR	.04
COMUNICAR	.18
DISCRIMINAR	.22

Cuadro 2: Correlaciones obtenidas en el POST-TEST en el grupo experimental (N=28).

	Habilidad para el enfoque corporal
ESCUCHAR	.01
COMUNICAR	.07
DISCRIMINAR	.27

Niveles de significación: *** = 0.001
 ** = 0.01
 * = 0.05

Como se puede ver, ninguna de estas correlaciones es significativa ya que con $N=28$ para ser significativa al menos al 0.05 necesitaría haber obtenido una puntuación de .38 . Como tendencia se ve solamente la posible relación con la destreza de Discriminar. Tenemos por tanto que rechazar la hipótesis de que se daría una relación positiva y significativa entre estas medidas. Creíamos que ese axioma en psicología de la comunicación y de las relaciones interpersonales de que comunicarse con otros tiene que ver con comunicarse con uno mismo y viceversa, creíamos -decimos- que encontraría aquí una justificación. Por que conociendo ambos sistemas, el de Carkhuff y el de Gendlin creimos que son complementarios uno del otro: mientras Carkhuff prepara para respuestas empáticas cara al otro, Gendlin se preocupa más del contacto con ese acto crucial interno que permite una mayor autenticidad o congruencia. Pensábamos que aquellas personas que obtuvieran mayor puntuación en el aprendizaje de las destrezas, tendrían que correlacionar con ser del grupo de personas con mayor habilidad para el enfoque corporal (focusers) y por el contrario que aquellos que obtuvieran puntuación más baja post-entrenamiento pertenecían al grupo con menor habilidad para dicho proceso de enfoque corporal. Y vemos que no queda confirmada esta hipótesis al no haberse obtenido ninguna correlación significativa.

Cuadro 3 : Correlaciones obtenidas entre la habilidad para el enfoque corporal y otras variables en el grupo experimental (N=28) :

	P R E							
	Incl E	Cont E	Afec E	Incl D	Cont D	Afec D	Esti ma	Cli ma
Enfoque Corpor.	.27	.00	.13	.18	.06	.39*	.08	.09
	P O S T							
	Incl E	Cont E	Afec E	Incl D	Cont D	Afec D	Esti ma	Cli ma
Enfoque Corpor.	.25	.05	.15	.18	.07	.45*	.12	.02

En este cuadro 3 tenemos los datos de la correlación entre las puntuaciones obtenidas en esta habilidad para el enfoque corporal y las otras variables. Aquí aparecen dos correlaciones significativas, las que se dan entre las medidas del enfoque corporal. No nos atrevemos a hacer una interpretación correcta de esta correlación, que curiosamente es la única, y por otra parte se repite y aumenta en el post-test. El que tenga que ser precisamente con el Afecto, y no con Inclusión o Control, responde ciertamente a la filosofía y práctica del enfoque corporal que trata precisamente de experimentar y profundizar en los propios sentimientos. Y sin embargo el que sea el afecto deseado

y no el expresado, o el que no sean ambos a la vez nos hace ser más cautos en la interpretación. En todo caso aquí queda el dato para futuras investigaciones.

Como posible sugerencia pensamos que para futuras investigaciones sería conveniente tener más datos de las mismas personas en sucesivas aplicaciones del cuestionario post-focusing, ya que es posible que con una sola aplicación, y en un ejercicio tan delicado que exige relajación y gran concentración al mismo tiempo puede ser que sujetos que habitualmente poseen esa capacidad de ponerse en contacto con sus propias sensaciones y sentimientos, no lo lograran durante el ejercicio, siendo calificados en ese caso de "non-focusers". De hecho podemos aportar el testimonio de dos personas del grupo, a los que al mismo tiempo señalaba como entre los que tenían más presunta habilidad para este proceso y sin embargo estuvieron entre los que obtuvieron puntuaciones más bajas, y por tanto entre los non-focusers, confesando los mismos sujetos que en el día de la aplicación les fue imposible concentrarse el mínimo requerido para hacer bien el ejercicio. En todo caso lo que es claro es que nuestras expectativas no han sido confirmadas y sin embargo que en el futuro se puede plantear interesantes investigaciones poniendo en relación ambas metodologías y pudiendo utilizar este cuestionario post-focusing, instrumento con alta fiabilidad y con la posibilidad de utilizarlo en su forma original de 28 items o en la forma más reducida de 6 items, que puede resultar útil por la brevedad

del tiempo que necesita invertir en su aplicación y corrección. Aunque no hayamos obtenido los resultados esperados, sin embargo manifestamos nuestra particular satisfacción por:

- a) Haber intentado poner en relación los modelos de Carkhuff y de Gendlin.
- b) Haber creado un instrumento suficientemente fiable como el cuestionario post-focusing-2 para su posterior uso en investigaciones españolas y poderlo ahora ofrecer, tras el análisis de items y la correspondiente obtención de su distinta fiabilidad, para futuras aplicaciones. La validación empírica no ha resultado como esperamos y nos quedamos con una cierta validez lógica.

9. Relación de las destrezas Interpersonales entre sí .-

Por último, antes de terminar este capítulo, queremos dar cuenta de unos resultados que complementan los que hemos ofrecido hasta aquí y que se refieren a:

- a) La correlación obtenida entre las puntuaciones de las distintas destrezas tanto en el pre-entrenamiento como en el post.

b) La correlación obtenida entre las otras medidas (FIRO-B; Clima del grupo; autoestima) entre sí porque aunque el objetivo era correlacionarlas con las destrezas, sin embargo nos sirven también como datos complementarios.

Resultados: Relación de las destrezas interpersonales entre sí medidas antes y después del entrenamiento y coeficiente de determinación.

Cuadro 1: Correlaciones obtenidas en el PRE-TEST y el POST-TEST en la muestra total (N=71):

		P R E - T E S T		
		Escuchar	Comunicar	Discriminar
E: S: E: I: E: S: O: P:	Escuchar		.03	.21
	Comunicar	.50***		.20
	Discriminar	.45***	.83***	

Cuadro 2 : Correlaciones obtenidas en las destrezas
entre sí en el POST-TEST en el grupo experimental (N=28):

	Escuchar	Comunicar	Discriminar
Escuchar			
Comunicar	.54**		
Discriminar	.48**	.63**	

Niveles de significación: *** = 0.001
** = 0.01
* = 0.05

Cuadro 3 : Coeficiente de determinación en la muestra
total (N=71):

	Escuchar	Comunicar	Discriminar
Escuchar		9	04
Comunicar	25		04
Discriminar	20	68	

POST - TEST

Si vemos el cuadro 1 observamos que en las correlaciones entre las destrezas obtenidas en el pre-test no aparece ninguna con la significación deseada. Aunque se advierte una tendencia tanto en Escuchar y Discriminar como en Comunicar y Discriminar (.21 y .20) que aparecen significativas con una $p < .10$, no llega a ser suficientemente aceptable desde el criterio que nos hemos impuesto. En este sentido se rechaza la hipótesis que habíamos planteado.

La explicación más plausible la encontramos diciendo que aunque se ve una cierta tendencia, incluso con una significación a tener en cuenta como es una $p < .10$ sin embargo no es demasiado fuerte y por tanto es rechazable desde el punto de vista estadístico, lo que nos muestra que esta medición de destrezas tiene más que ver con índices de aprendizaje del entrenamiento que con capacidades naturales y que precisamente por ello están más relacionadas con un método concreto en el que sucede que antes del aprendizaje los diversos componentes de las destrezas no tienen una excesiva relación entre ellos, aunque apunten a interesantes tendencias, pero que una vez realizado dicho aprendizaje, se da una mucho más estrecha relación entre las destrezas, como veremos a continuación. Esto quiere decir que se pueden hacer operativas estas categorías de escuchar y responder de muchas maneras, pero que de la forma en que lo ha hecho el modelo de Carkhuff son más bien estímulos más independientes entre sí de lo que pudiera parecer, pero que

también se relacionan más estrechamente siempre que se da un aprendizaje.

Eso es lo que advertimos con más claridad al examinar el cuadro 2 y comprobar los datos del post-test del grupo experimental. Ahí advertimos plenamente confirmada nuestra hipótesis al aparecer significativas y con un nivel de $p < .01$ todas las correlaciones entre estas destrezas. Lo cual quiere decir que se da un aprendizaje común expresado en que aprender a escuchar facilita el aprender a responder y viceversa.

La correlación más alta corresponde a la relación Comunicar-Discriminar, lo que no es de sorprender ya que ya hemos dicho anteriormente que ambas destrezas son dos formas operativas y complementarias de operativizar el "responder". De hecho el saber discriminar es un paso previo a saber comunicar con efectividad y en la investigación revisada poníamos de manifiesto que Carkhuff subraya que las personas que discriminan bien no tienen por qué comunicar bien, mientras que por el contrario las personas que comunican bien, suelen discriminar bien. En el caso de nuestra relación se subraya, al menos, que unas destrezas tienen que ver con otras de forma significativa y que se da un aprendizaje común.

Finalmente los datos post-test de la muestra total subrayan correlaciones altas y muy significativas entre todas las destrezas ($p < .001$), destacando particularmente la

que se da entre Comunicar y Discriminar. De nuevo lo interpretamos más que como aprendizaje conjunto porque hemos aumentado la heterogeneidad de la muestra. (al estar incluido ahí el grupo experimental) como diferencias habidas durante el entrenamiento entre el grupo experimental y los de control. En conjunto representan las correlaciones más altas y las más significativas de las que se han obtenido.

Por último, hemos calculado también los coeficientes de determinación (r^2) que nos indican la proporción de varianza común en ambas variables.

En los coeficientes referentes al pre-test nos encontramos datos dignos de comentario. En cambio en los correspondientes al post-test aparece muy relevante el correspondiente a discriminar y comunicar (68% de varianza común) que indica que las destrezas entre sí están relacionadas o tienen dependencias mutuas.

10. Relación de las otras medidas entre sí.

Damos cuenta a continuación de los resultados obtenidos en las correlaciones entre las variables entre sí, tal como son medidas por el FIRO-B, el cuestionario del clima del grupo y la escala de autoestima así como el correspondiente coeficiente de determinación (r^2).

Cuadro 1: Correlaciones obtenidas entre las otras medi-
das entre sí. Coeficiente de determinación.
(muestra total, N=71):

P R E - T E S T

	Incl E	Cont E	Afec E	Incl D	Cont D	Afec D	Es- ti- ma.	Cli- ma g.
Incl E		.06 .00	.35** .12	.35** .12	.19 .03	.13 .001	.29** .08	.23* .05
Cont E	.08 .006		.11 .01	.13 .01	.07 .004	.13 .01	.04 .001	.08 .006
Afec E	.33** .10	.09 .008		.22* .04	.16 .02	.32** .10	.21 .04	.13 .01
Incl D	.30** .09	.10 .001	.20 .04		.29* .08	.29* .08	.11 .01	.13 .01
Cont D	.16 .02	.04 .001	.14 .001	.27* .007		.12 .01	.17 .02	.09 .008
Afec D	.10 .01	.12 .01	.30** .09	.26* .06	.12 .01		.05 .002	.15 .02
Estima.	.15 .02	.01 .001	.23* .05	.06 .003	.00 .00	.07 .004		.36** .12
Clima grupo.	.36** .12	.01 .001	.11 .01	.05 .002	.13 .01	.06 .003	.45** .20	

Explicación del cuadro :

- El número de arriba representa el coeficiente de relación y el número de abajo del coeficiente de determinación (r^2) o proporción de varianza común de ambas variables.
- Incl
E = Inclusión Expresada - Incl
D = Inclusión deseada
- Cont
E = Control Expresado - Cont
D = Control deseado
- Afec
E = Afecto Expresado - Afec
D = Afecto deseado
- Niveles de significación : *** = 0.001
 ** = 0.01
 * = 0.05

Respecto a nuestro primer objetivo, esto es, la corre
lación entre variables en el pre-test, aunque estos datos
nos parecen más secundarios que los de la relación de des-
trezas, sin embargo queremos ofrecer estos resultados com-
plementarios y hacer alguna observación. Nos interesa menos
subrayar las relaciones entre las subescalas de una esca-
la, como ocurre en el FIRO-B donde aparecen varias signifi
cativas que las que relacionan dos escalas o cuestionarios
distintos. En este sentido los datos que llaman más la aten
ción son :

- a) Que la Inclusión-expresada correlaciona positiva y significativamente tanto con la medida de Autoestima como con la del clima de grupo.
- b) Que la medida de Autoestima tiene que ver con la del clima de grupo ($p < 0.01$).

En el post-test se repite la relación significativa entre Inclusión-expresada y Clima del grupo (.36, $p < 0.01$) y en este caso tenemos que interpretarla en el sentido del aprendizaje conjunto porque es corroborada por el dato de que en el post-test del grupo experimental esa misma relación obtiene .39 ($p < 0.05$), lo que explica tanto el aprendizaje en común, como la diferencia entre el grupo experimental y los de control en esta correlación.

Por otra parte la correlación entre Autoestima y Clima de grupo queda también confirmada en el post-test de la muestra total siendo incluso más alta y significativa (.45, $p < 0.001$). Dicha correlación obtiene .40 ($p < 0.05$) en el post-test del grupo experimental, lo que indica que aquí ha habido también un aprendizaje conjunto, que las personas que estiman más alto el clima favorable del grupo hacia ellas, se estiman también más ellas mismas. E indudablemente el que se confirme en el post-test de la muestra total lo tenemos que interpretar como que igualmente está reflejando cambio y diferencia entre ambos grupos, aspecto que podremos ver más detenidamente en el capítulo correspondiente.

Finalmente hemos calculado también los coeficientes de determinación (r^2) que nos indican la proporción de varianza común en ambas variables. Algunas de las correlaciones señaladas como significativas (no aleatorias) muestran coeficientes de determinación bajos, por lo que sus implicaciones prácticas no nos parecen importantes. Tan solo tenemos que advertir que entre la Autoestima y el clima de grupo existe un 20% de varianza común, lo cual no deja de tener su lógica. Como veremos después, a los cambios en autoestima le corresponden cambios en la percepción del clima grupal. En los coeficientes referentes al pre-test no encontramos datos dignos de comentario, aunque existan coeficientes de correlación por encima de lo esperado aleatoriamente.

11. Conclusiones

El objetivo de este capítulo era comprobar la correlación existente entre las puntuaciones obtenidas en el test de Destrezas Interpersonales y diversas medidas presentamente relacionadas.

Para ello hemos llevado a cabo en primer lugar una revisión de la literatura existente con objeto de identificar aquellos aspectos que han sido más relacionados.

En segundo lugar hemos decidido correlacionar las pun

tuaciones obtenidas en este test con unas variables que hasta ahora no hemos visto que hayan sido correlacionadas en la investigación que hemos revisado. Estas variables que tienen todas que ver con el campo de las relaciones interpersonales, aparecen medidas por los siguientes instrumentos:

- La Escala FIRO-B de Schutz
- El cuestionario de percepción del clima de grupo de Pfeiffer & Jones
- La escala de autoestima de Coopersmith
- El cuestionario post-focusing de Wolf & Vandenbos

De todos estos instrumentos hemos obtenido los coeficientes de fiabilidad correspondiente a nuestra muestra que, aun en su diversa variación, según diversidad del instrumento y del método utilizado, han ofrecido índices considerados como suficientes para la utilización que queremos hacer de estos instrumentos.

Por otra parte presentamos un estudio más exhaustivo del cuestionario post-focusing de Wolf & Vandenbos con un estudio más amplio de su fiabilidad, un análisis de items y unas recomendaciones para su uso con muestras españolas. En este sentido hemos realizado una verdadera adaptación del cuestionario, por primera vez en lengua española, consiguiendo coeficientes de fiabilidad diversos, según el número de items, pero consiguiendo una muy aceptable fiabilidad de 0.84 reduciendo a la mitad el número de items

propuesto por Wolf y Vandenbos, con la consiguiente ganancia de tiempo. Instrumento, por otra parte, que consideramos sumamente indispensable para la teoría y técnica del enfoque corporal tal como la propone en la última y clarificadora revisión de 1981 (Focusing)(61) con interesantes perspectivas para un entrenamiento conjunto del modelo de Carkhuff.

Al querer explorar las posibles correlaciones existentes entre las puntuaciones obtenidas en el test de destrezas y en cada una de estas variables, teníamos como pauta la verificación de distintas hipótesis, unas de carácter más exploratorio y otras que planteábamos con una mayor asertividad y seguridad.

Las hipótesis y su correspondiente resultado son los siguientes:

a) La hipótesis 4 indicaba, de una forma exploratoria, que probablemente las destrezas correlacionaban entre sí en el pre-test. Los resultados indican que las mayores correlaciones obtenidas en las destrezas del pre-test son de .21 y .20, que alcanzan una significación de $p < .10$, no aceptable desde el criterio que nos hemos impuesto. Por lo que no queda confirmada la hipótesis, aunque dicha tendencia expresada nos muestre que efectivamente hay una relación entre las diversas destrezas antes de cualquier entrenamiento, pero no se alcanzan los niveles deseados. Esa no confirmación subrayaría por otra parte algo que también

intuíamos al principio de nuestra investigación y es que estas variables de Escuchar y Responder se pueden hacer operativas de muy diversas formas, y que lo que mide el test no son tanto capacidades naturales de escuchar y responder al otro, sino una cierta forma como ha sido hecha operativa esta capacidad de escucha y de respuesta, muy estrechamente ligada a determinado modelo, en este caso el de Car-khuff y que es más un índice de entrenamiento, como demuestra el dato que enseguida veremos que en el post-test esta relación entre destrezas aumenta muy significativamente lo que explicaría el hecho de que se ha dado un aprendizaje conjunto de dichas destrezas.

b) La hipótesis 5 pretendía también explorar con qué variables de las presuntamente relacionadas tenían que ver estas destrezas. E hipotetizaba que podía esperar más relación con la variable "afecto" tal como es medida por FIRO-B de Schutz, ya que por su misma naturaleza parecía más directamente implicada con los contenidos de las destrezas. Todo ello medido en el pre-test, antes de que tuviera lugar cualquier tipo de entrenamiento.

Los resultados han mostrado que tan sólo aparecen, de entre todas las variables medidas por tan diversos instrumentos, sólo aparecen dos correlaciones significativas, las que se refieren a la relación entre la destreza de Comunicar y el Afecto-expresado ($p < 0.05$) y el Afecto-deseado

($p < 0.05$). Nos ha extrañado no encontrar más relaciones significativas y la hubiéramos esperado especialmente en lo que se refiere al enfoque corporal por creerlo una dimensión ad intra mientras pensábamos que la capacidad de responder (comunicando efectivamente dichas respuestas) sería una capacidad ad extra pero que ambas tendrían una más estrecha relación. Y no ha sido así. Posiblemente pertenecen a dos tipos de procesos distintos, que será necesario investigar en posteriores trabajos e incluyo diseñar un entrenamiento conjunto donde entren ambos objetivos: el desarrollar ambas capacidades. En todo caso sí ha sido confirmada la hipótesis en lo que se refiere a que la variable "afecto" ha sido la que ha obtenido más alta y significativa correlación en este caso con la destreza de comunicar. Y eso confirma lo que presuponíamos y es una relación mayor entre ambos constructos que en este caso se haría operativo por la capacidad de comunicar respuestas efectivas tanto al contenido como al sentimiento. Lo que, visto desde Schutz, es comunicación de la empatía y el afecto. En este caso pues, lo que se afirma es que los que comunican más efectivamente, sin mayor entrenamiento pues es medida previa a cualquier aprendizaje, esos son también los que obtienen mejor puntuación en expresar y desear afecto. Lo cual parece bastante lógico.

c) La hipótesis 6 pretendía medir si se daba un aprendizaje conjunto que afectara a las mismas destrezas

por una parte (que se mostraría en obtener correlaciones más altas entre ellas) y a la relación entre destrezas y las otras variables en el post, que se esperaba fuese también más estrecha, como fruto de ese mismo aprendizaje. Más en concreto se esperaba que correlacionaran positiva y significativamente con :

1. Con las conductas expresadas de las necesidades interpersonales, tal como son medidas por el FIRO-B.
2. Con la percepción del clima del grupo, tal como es medido por el cuestionario de Pfeiffer & Jones.
3. Con la propia autoestima, medida por la escala de Coopersmith.
4. Con la habilidad natural para el proceso del enfoque corporal, tal como es medida por el cuestionario post-focusing de Wolf & Vandenbos.

Dicho con otras palabras, si hay un aprendizaje conjunto se podía esperar que el aprender a perfeccionar una destreza interpersonal facilita el aprendizaje de las otras destrezas . al mismo tiempo tendría directas implicaciones sobre el aprendizaje de las otras dimensiones y variables medidas. Por ello la hipótesis quería comprobar la presunción de que deberían darse estas correlaciones positivas y significativas, tanto entre las destrezas entre sí como entre las destrezas y otras variables, ya que por la revisión de la literatura y por la misma metodología

del cursillo estos otros aspectos estaban de una u otra manera implicados en el desarrollo del mismo cursillo y por ende podrían pertenecer al mismo como objetivos implícitos.

La comprobación de esta hipótesis nos ha llevado a tener en cuenta exclusivamente los datos post-test del grupo experimental, que es el que ha estado sometido al aprendizaje de las destrezas. Los resultados han revelado que:

- a) Se dan correlaciones positivas y significativas entre las destrezas entre sí, medidas en el post-test:

- . Escuchar - Comunicar: .54($p < 0.01$)
- . Escuchar - Discriminar: .48($p < 0.01$)
- . Comunicar - Discriminar: .63($p < 0.01$)

- b) Respecto a las posibles correlaciones entre las destrezas y las otras variables, medidas en el post test, tan solo aparece una correlación significativa, la que se da entre Discriminar-Afecto expresado.

Por ello podemos concluir que respecto a esta hipótesis queda plenamente confirmada en su primera parte (en lo que concierne a las relaciones de las destrezas entre sí como fruto del aprendizaje conjunto) y solo queda confirmada en lo que se refiere a la segunda parte (relación con otras variables como fruto del aprendizaje conjunto) en lo que atañe a la relación entre Discriminar y el Afecto-expresado.

629

NOTAS del Capítulo 9

NOTAS:

1. Mahon B.R., Skill training: Cautions and Recommendations, Counselor Education and Supervision, Sept. 1977, 49.
2. Shostrom E., Manual for the Personal Orientation Inventory, San Diego, California, EILS, 1966.
3. Cissna K.N., Facilitative communication and interpersonal Relationship: An empirical Test of a Theory of Interpersonal Communication, Thesis Doctoral, University of Denver, 1975.
4. Foulds M.L., An investigation of the relationships between therapeutic conditions offered and a measure of self-actualization, Thesis Doctoral, University of Florida, 1967.
Foulds M.L., Self-actualizing and the communication of facilitative conditions during counseling, Personnel and Guidance Journal, 1969, 47, 762-766.
5. Rosenblum J.J., The effects on interpersonal Growth and group leadership skills of a training for trainers workshop, Thesis Doctoral, University of Massachusetts, 1977.
6. Burglass M.E., Duffy M.G., Thresholds Teachers manual, Cambridge, Mass., Correctional Solutions Inc., 1974.
7. Archer J., Kagan N., Teaching interpersonal relationship skills on campus: A pyramid approach, Journal of Counseling Psychology, 1973, 20, 535-540.
8. Hilyer J.C., Mitchell W., Effect of Systematic Physical Fitness training combined with counseling on the self-concept of College students, Journal of Counseling Psychology, 1979, 24, 420-425.
9. Martin D.G., Gazda G.M., A method of self-evaluation for counselor education utilizing the measurement of facilitative condition, Counselor Education and Supervision, 1970, 9, 87-92.
10. Aronson D., Page H., Attitude change toward the self and others as a function of helper training and experience, Journal of Community Psychology, 1980, 8, 75-79.

11. Valle S.K., The effects of training in Human Relations problem solving and program development skills as compared to traditional training methods for alcoholism workers, Tesis Doctoral, Boston University 1978.
12. Harvey O.J., Hunt D.E., Schroder H.M., Conceptual system and personality organization, New York, Wiley, 1961.
13. Glodberg A.D., Conceptual system as a predisposition toward therapeutic communication, Journal of Counseling Psychology, 1974, 21, 364-368.
14. Heck E.J., Davis C.S., Differential expressions of empathy in a counseling analogue, Journal of Counseling Psychologist, 1973, 20, 101-104.
15. Kimberlin C., Friesen D., Sex and Conceptual Level of empathic responses to ambivalent affect, Counselor Education and Supervision, June 1980, 252-258.
16. Kimberlin C., Friesen D., Cfr. nota 15, pag. 256.
17. Citado por Comeau L., The effect of teaching counseling skills and concepts to women college student advisors Tesis Doctoral, Boston University, 1977, pag. 36.
18. Citado por Comeau, Cfr. nota 17, pag. 6-7.
19. Donahue M., Peer counseling for police officers: A program for skill development and personal growth, Tesis Doctoral, Boston University, 1977.
20. Comeau L., Cfr. nota 17, pag. 26.
21. Simeck-Dowing L., Counseling skills and the conceptual level of counselors in training, Tesis Doctoral, University of Massachusetts, 1980.
22. Gantt S., Billingsley D., Giordano J., Paraprofessional skill: Maintenance of empathic sensitivity after training, Journal of Counseling Psychologist, 1980, 27, 374-379.

23. Crowley T.J., Ivey A., Dimensions of effective interpersonal communications: Specifying behavioral components, Journal of Counseling Psychologist, 1976, 23, 267-271.
24. Danish S.J., D'Augelli A.R., Brock G.W., An evaluation of helping skills training: Effects on helpers' verbal responses, Journal of Counseling Psychologist 1976, 23, 259-266.
25. Collingwood T.R., Willett L., The effect of physical training upon self-concept and body attitude, Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, 3, 411-412.
26. Collingwood T.R., The effects of physical training upon behaviour and self attitudes, Journal of clinical Psychology, 1972, 28, 4, 583-585.
27. Collingwood T.R., Holder T., The relationship between interpersonal counseling skill acquisition and fitness level, Journal Counseling clinical Psychology, 1972, 38, 260-263.
28. Manganello J.A., An investigation of counselor empathy with terminally ill patients on attitude toward after-life, fear of death and denial. Tesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1977.
29. Sheppard G.W., The effects of counselor pronostic expectancy on counselor-client, interpersonal responses and its relationship to selected counselor variables, Tesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1978.
30. López-Yarto L., Dogmatismo y dinámica de grupos, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Marzo 1979.
31. Tosi D.J., Eshbaugh D.M., A cognitive-experimental approach to the interpersonal and intrapersonal development of counselors and therapists, Journal of Clinical Psychology, 1978, 34, 2, 494-500.

32. Colligwood T.R., Holder T., Cfr. nota 27.
33. Schutz W.C., The Firo Scales Manual, Consulting Psychologists Press, Tuc., Palo Alto, California, 1967.
34. Schutz W.C., Cfr. nota 33, pag. 4.
35. Schutz W.C., Cfr. nota 33, pag. 5.
36. López-Yarto L. Cfr. nota 30.
Fernandez-Martos J.M., Evaluación de las dinámicas de grupos, Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1978.
Marchesi A., Etapas en la vida afectiva de un grupo, Dinámica de grupos para Educadores vol.II, Madrid, Ed. AFS-SM, 1974, pag. 67-72.
37. La teoría de Schutz se encuentra bien expresada en:
Schutz W.C., FIRO: A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behaviour, NEW York, Holt, Rinehart and Winston, 1958. Y también en Interpersonal underworld, en Bennis W.G., Benne K.D., Chin R., (Eds) The Planning of Change, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1961.
Y para las referencias bibliográficas de los diversos estudios sobre la validez de la escala, Cfr. Schutz W.C. The Firo Scales, ver nota 33, pag. 19.
38. Pfeiffer J.W., Jones J.E., A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training vol.III, Iowa, University Associates Press, 1971, 27-30.
39. Coopersmith S., The Antecedents of Self-esteem, San Francisco, Freeman and Company, 1967.
40. Robinson J.P., Measures of Social Psychosocial Attitudes, Michigan, Institute of Social Research Ann Arbor, 1980.
41. Coopersmith S., Cfr. nota 39, pag. 4.
42. Coopersmith S., Cfr. nota 39, pag. 16.
43. Taylor J., Reitz W., The three faces of Self-esteem, Research Bulletin N° 80, Department of Psychology, University of Western Ontario, April 1968

44. Coopersmith S., Cfr. nota 39, pag. 10.
45. Robinson J.P., Cfr. nota 40, pag. 84.
46. Robinson J.P., Cfr. nota 40, pag. 84.
47. Coopersmith S., Cfr. nota 39, pag. 80ss.
48. Wolf L., Vanden Bos G.R., Experimental Focusing: New Research tools, Unpublished manuscript, University of Chicago, 1970.
49. Gendlin E.T., Tomlinson T.M., The process conception and its measurement in Rogers C.R., The therapeutic relationship and its impact. A study of psychotherapy with schizophrenics, Madison Ws., University of Ws. Press, 1967.
50. Gendlin E.T., Focusing, New York, Everest House, 1978, pag 6.
51. Wolf L., Vanden Bos G.R., Cfr. nota 48.
52. Gilmour K.C., Robinson W., An assessment of "Focusing ability" and its relation to personality traits and verbalized experiencing, Unpublished manuscript, University of Waterloo, 1969.
Rockert A.J., The concept of Focusing: its measurement and relation to attention, Unpublished Master's Thesis, University of Chicago, 1969.
53. Murray V.J., Experimental focusing and Classroom Verbal Behaviour, Tesis Doctoral, The State University of New Jersey, 1978.
54. Platt A., An experimental evaluation of three methods of focusing training, Tesis Doctoral, University of Chicago, 1971.
55. Wolf L., Vanden Bos G.R., Cfr. nota 48.
56. Vanden Bos G.M., Several analyses regarding post-focusing checklist scores, Unpublished manuscript, University of Detroit, August 1972.
57. Murray V.J., Cfr. nota 53.
58. Murray V.J., Cfr. nota 53, pag. 21.

59. VandenBos G.R., An investigation of several methods of teaching "Experimental Focusing" ,Tesis Doctoral, University of Detroit, 1973, Apendice 2.
60. Murray V.J., Cfr. nota 53, pag. 21.
61. Gendlin E.T., Focusing, second Edition, New York Bantam Books, 1981.

ch

C

Capítulo 10

Cambios efectuados en las otras variables

1. Introducción
2. Hipótesis planteadas
3. Metodología: tratamiento de datos
4. Resultados obtenidos:
Cambios medidos por el Firo-B de Schutz
5. Resultados obtenidos:
Cambios medidos en la escala de evaluación del clima de grupo de Pfeiffer & Jones
6. Resultados obtenidos:
Cambios efectuados en la escala de Auto-estima de Coopersmith
7. Discusión de los resultados
8. Conclusiones

1. Introducción

En el capítulo precedente de la relación de las destrezas interpersonales con otras variables posiblemente relacionadas y en la revisión de los estudios que habían planteado estas posibles relaciones, hemos justificado el interés que nos llevaba a proponer nuestra propia investigación y consiguiente aportación. Queríamos explorar las relaciones entre el aprendizaje de estas destrezas interpersonales y otras variables posiblemente relacionadas. Y más en concreto con las siguientes:

- a) Las necesidades interpersonales globales
- b) La percepción del clima del grupo
- c) La propia autoestima
- d) La capacidad natural de prestar atención al propio cuerpo

Tomando como modelo los tipos de investigaciones revisados en los distintos trabajos, planteábamos un doble objetivo a nuestra exploración:

- A) El de conseguir una medida de relación
- B) El de conseguir una medida de cambio

El tratar de conseguir el primero de los objetivos, la medida de relación que se daba entre ambas variables, nos llevó a su vez a explorar tanto las posibles correlaciones entre las variables previas a cualquier entrenamiento como las correlaciones correspondientes al posible aprendizaje conjunto de las mismas. En el primer caso tomamos en cuenta todos los datos de la muestra total previa a cualquier entrenamiento y en el segundo caso tomamos en cuenta los datos correspondientes al grupo experimental después del entrenamiento.

Al haber cubierto este primer objetivo en dicho capítulo precedente, nos queda ocuparnos ahora del segundo de los objetivos, es decir, comprobar si ha habido cambio en alguno de los aspectos correspondientes a las tres primeras variables (ya justificamos anteriormente por qué en la

cuarta variable, la correspondiente al proceso del enfoque corporal, nos interesaba sólo obtener una medida de relación y no de cambio). Ello nos llevará a profundizar de otra forma en el aspecto del posible aprendizaje conjunto de las destrezas y variables con las que hemos querido ver una posible relación y al mismo tiempo nos ayudará a poder especificar elementos que implícitamente pudieran tener que ver con el mismo campo de las relaciones interpersonales.

Al hacer la revisión de los estudios citados anteriormente vimos cómo había cambio en diversas variables tales como el concepto propio, la aceptación de sí mismo, la auto-percepción, la reestructuración cognitiva o los niveles de salud física precisamente como resultado directo o complementario de diversos entrenamientos en actitudes facilitadoras de la comunicación o en destrezas interpersonales. Como lógica extensión de nuestra investigación, cuyo principal objetivo era constatar directamente cual era el aprendizaje conseguido en un curso teórico-práctico de destrezas interpersonales, quisimos pues verificar también los posibles beneficios para otros aspectos de la personalidad de los sujetos sometidos a entrenamiento. De esta forma podríamos confirmar o no con nuestros resultados la línea de investigación que pone en relación aprendizaje de destrezas con otras actitudes y variables de la personalidad.

2. Hipótesis planteada

Este objetivo lo poníamos en términos más concretos en forma de hipótesis, como planteábamos la totalidad de nuestro trabajo. Las correspondientes al capítulo que nos ocupa decían así:

Hipótesis 7: Que en el grupo experimental se produzca un cambio positivo y que este cambio sea relevante respecto al grupo de control en las conductas expresadas de inclusión y afecto, tal como son medidas por las correspondientes subescalas del FIRO-B de Schutz.

Hipótesis 8: Que en el grupo experimental se produzca un cambio positivo y que este cambio sea relevante respecto al grupo de control en la percepción individual del clima del grupo de entrenamiento, tal como aparece medido por la escala Pfeiffer & Jones.

Hipótesis 9: Que en el grupo experimental se produzca un cambio positivo y que este cambio sea relevante respecto al grupo de control en la propia auto-estima, tal como aparece medida por la escala de Coopersmith

Comentemos brevemente el sentido de estas hipótesis. La primera de ellas se refiere a los posibles cambios en

las necesidades interpersonales globales. Ya subrayamos en el capítulo anterior cómo de las dos dimensiones medidas por el FIRO-B de Schutz, las conductas expresadas y las conductas deseadas, presumiblemente las primeras tendrían que ver más que las segundas en lo que se refiere al entrenamiento en las destrezas interpersonales. La razón es que en dicho entrenamiento y en el contexto teórico en que se forma a los sujetos, predominan las funciones activas sobre las funciones pasivas, tratando de hacer de dichos participantes personas que ponen en juego los diversos recursos que les permitirán ser mejores agentes en cualquier tipo de relación interpersonal y dentro de ella, en la posible relación terapéutica. Las conductas expresadas, en una palabra, tendrían más que ver con las personas que ayudan a otros a lograr una mayor efectividad en sus relaciones, porque conocen los aspectos teóricos de la misma y porque están adquiriendo las destrezas prácticas que la hacen posible. Y las conductas deseadas tendrían más que ver con las personas que son ayudadas, léase clientes, amigo que te consulta el problema etc.

Recordemos que, respecto a esta expectativa, los resultados de las correlaciones obtenidas anteriormente entre destrezas y conductas deseadas y expresadas mostraban dos únicas correlaciones positivas y significativas: las que se daban entre las destrezas de Comunicar y el Afecto tanto deseado como expresado, cuando esto se medía antes

del entrenamiento, en la muestra total. Y que por otra parte en el post-entrenamiento del grupo experimental aparecía también una única correlación positiva y significativa, la que se daba entre Discriminar y el Afecto-Expresado, lo que parecía poder interpretarse como una interacción en el aprendizaje conjunto de ambas variables. Pues bien, aquí queremos recoger de nuevo la misma línea de planteamiento para ver si, independientemente de la posible relación, si ha habido cambio o no y precisamente, dentro de las conductas expresadas (que en principio tendrían que ser más afectadas tanto por el tipo de aprendizaje como por el contexto teórico en el que se realiza) en lo que se refiere a la inclusión y al afecto, por creer que la variable "control" tiene menos que ver con el tipo de experiencia que se pretende facilitarles a los sujetos. En todo caso queremos subrayar que sigue siendo una hipótesis exploratoria y queremos ver sencillamente si ha habido algún tipo de cambio para, si la respuesta es afirmativa, poder aclarar mejor el posible condicionamiento que produce un cursillo de este estilo con referencia a los diversos componentes medidos por el FIRO-B de Schutz.

La segunda hipótesis se refiere al posible cambio en lo que respecta a la percepción individual del clima del grupo de entrenamiento. El presumible cambio se justificaría por las interacciones que se facilitan cuando el entrenamiento se da precisamente en grupo, donde cada su-

jeto tiene la oportunidad de hacer ejercicios tanto en parejas como en ternas con los diversos componentes del grupo. Y al mismo tiempo por el contenido personal que se supone que van aportando los diversos sujetos. Por ello, el ambiente en que se realiza el aprendizaje, el número de interacciones que se da entre los disntintos sujetos y el contenido de las mismas harían que el individuo se sintiera más a gusto conforme avanza el tiempo de entrenamiento y eso mismo significará una mayor motivación para el aprendizaje, al poder constatar que puede confiar más en la gente y que la gente a su vez puede confiar más en él. En una palabra, el conjunto de experiencias que se vive en un grupo de entrenamiento por lo menos en principio deberían ayudar a mejorar y hacer más profundas las relaciones entre los componentes del mismo y eso de alguna forma se tendría que manifestar en cuanto a una mejor percepción del clima del mismo. Ese es el sentido de la hipótesis que, como las demás, son más exploratorias que asertivas.

La tercera de las hipótesis se refiere al posible cambio en lo que respecta a la propia autoestima. En parte tendría que ser como una consecuencia de lo anterior: en principio los sujetos que aprenden una destreza o una actitud facilitadora de la comunicación están descubriendo mejor sus propias dificultades y al mismo tiempo están adquiriendo algo que les facilita una mejora en sus rela-

ciones. Al mismo tiempo, de la interacción en el grupo y de un posible clima mejorado como fruto del entrenamiento pudiera esperarse que se sienta uno más confiado en sí mismo, más motivado para desarrollar sus recursos humanos precisamente en el ámbito de las relaciones interpersonales. Más animado en la preparación profesional como psicólogo en formación, más abierto y decidido como consecuencia del campo que se le abre y de los medios que va haciendo suyos. A todo esto es a lo que nos referimos cuando esperamos que tenga una resonancia en una medida del concepto propio, en este caso, en la medida de la autoestima. Y eso es lo que presumimos e hipotetizamos de forma exploratoria.

3. Metodología y Tratamiento de datos

Para la obtención de los resultados se aplicaron dichas escalas y cuestionarios tanto al grupo experimental como al grupo de control de la forma siguiente:

a) En el grupo experimental la aplicación se realizó al mismo tiempo que el Test de Destrezas Interpersonales y tuvo lugar en la primera sesión del entrenamiento, anterior por tanto a cualquier conocimiento teórico o práctico del curso a impartir (pre-test). Y esto se volvió a apli-

car de nuevo en la última sesión, al concluir las 10 semanas del curso.

b) En el grupo de control se aplicó de la misma manera, conjuntamente con el Test de Destrezas Interpersonales, y con el mismo intervalo de 3 meses, sin haber mediado en este ningún tipo de entrenamiento.

A continuación se procedieron a corregir las escalas y cuestionarios, siguiendo las normas dadas por sus respectivos autores y sin que se ofrecieran dificultades dignas de mencionar aquí. Se obtendrían así las puntuaciones correspondientes al pre y post tanto del grupo experimental como del grupo de control.

Con los datos obtenidos de las escalas corregidas se proyectó el siguiente diseño en orden a planificar las diferencias de medias que se deseaban obtener y por tanto en orden a utilizar la correspondiente fórmula que lo hiciera posible para obtener la "t" de Student:

Diseño para obtener medidas significativas del influjo del entrenamiento en destrezas interpersonales y consiguiente cambio en las variables medidas por el FIRO-B, cuestionario de clima del grupo y escala de autoestima :

	PRE	TRATAMIENTO	POST
Experimental	O_1	x	O_2
Control	O_1		O_2

O_1 = Observación primera (antes de comenzar el entrenamiento)

O_2 = Observación segunda (al terminar el entrenamiento)

x = Tratamiento: Curso teórico-práctico en destrezas interpersonales.

Medidas :

- 1^o) Comprobar la no diferencia en los pre-test entre E y C (comparación intergrupo: $PRE_{E_1} - PRE_{C_1}$)
- 2^o) Comprobar la diferencia en el Post entre E y C (comparación intergrupo: $POST_{E_2} - POST_{C_2}$)
- 3^o) Comprobar la diferencia entre Post y Pre (medida del cambio) en todos los grupos, como aclaración de lo dicho en segundo lugar ($POST_{E_2} - PRE_{E_1}$; $POST_{C_2} - PRE_{C_1}$).

Este diseño puede considerarse cuasi experimental por que no hay asignación aleatoria de los sujetos a ambos grupos. Nos remitimos para más aclaración a la obra de Campbell y Stanely a la que seguimos (1).

Para obtener el contraste de medias intergrupo (grupo Experimental con grupo de Control antes y después del entrenamiento) hemos utilizado la siguiente fórmula, apropiada para muestras pequeñas ($N < 30$) e independientes:

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{N_1 s_1^2 + N_2 s_2^2}{N_1 + N_2 - 2} \left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}}$$

Y para obtener el contraste de medias intragrupo (pre y post, tanto del grupo experimental como del grupo de control) se utilizó la siguiente fórmula, apropiada para muestras pequeñas y relacionadas:

- 662 -

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N-1} + \frac{s_2^2}{N-1} - 2r\left(\frac{s_1}{N-1}\right)\left(\frac{s_2}{N-1}\right)}}$$

Ocasionalmente hemos calculado la Razón Crítica por el método de las diferencias sin cálculo previo de las correlaciones, utilizando las siguientes fórmulas:

$$t = \frac{\sum D}{\sqrt{\frac{N \sum D^2 - (\sum D)^2}{N-1}}}$$

D = Diferencias entre ambas puntuaciones

N = Número de sujetos o pares de puntuaciones.

$$t = \frac{\bar{X}_D}{\sqrt{\frac{s_D^2}{N-1}}}$$

\bar{X} = Medias de las diferencias.

s_D = Desviación típica de las diferencias.

El nivel de significación que nos proponemos es el del 95 % es decir una probabilidad de azar de $p < 0.05$ (2).

4. Resultados obtenidos: Cambios medidos por
el FIRO - B de Schutz

4.1. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos en las distintas subescalas :

P R E
=====

	Inclusión Expresada		Control Expresado		Afecto Expresado	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Experimental	4.78	1.83	2.71	2.20	3.82	1.73
Control	4.45	1.69	2.40	2.08	3.63	1.63

	Inclusión Deseada		Control Deseado		Afecto Deseado	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Experimental	4.25	2.88	3.32	2.01	6.71	2.23
Control	3.59	2.90	3.27	2.35	7.40	1.77

P O S T
=====

	Inclusión Expresada		Control Expresado		Afecto Expresado	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Experimental	5.46	1.76	2.42	2.07	4.82	1.90
Control	4.31	1.48	2.36	2.05	4.27	1.81

	Inclusión Deseada		Control Deseado		Afecto Deseado	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Experimental	4.32	2.87	3.27	2.35	7.32	2.46
Control	3.27	2.27	3.31	2.30	7.13	2.07

4.2. Contraste de medias :

Aplicada a estos resultados la fórmula antedicha para obtener la "t" de Student en la **comparación** entre las diferentes medias, los resultados fueron los siguientes:

4.2.1. Contraste de medias Intergrupo : Comparamos en primer lugar las medidas pre-test de ambos grupos, por tanto antes de estar sometido a cualquier tipo de entrenamiento. Y obtuvimos lo siguiente:

a) Intergrupo Comparación entre Experimental
 =====
 y Control en el PRE-TEST:
 $(PRE_{E_1} - PRE_{C_1})$

SUBESCALAS	t	signif.
Inclusión Expresada	0.75	---
Control Expresado	0.46	---
Afecto Expresado	0.39	---
Inclusión deseada	0.78	---
Control Deseado	0.07	---
Afecto Deseado	0.02	---

Vemos que ninguna de las "t" han resultado significativas y tan solo el Afecto deseado alcanza una puntuación más alta que podría señalarse como tendencia, pero sin llegar a alcanzar un nivel alcanzable para cualquier afirmación conclusiva. Esto quiere decir que en cuanto a las escalas del FIRO-B en lo que concierne a ambos grupos, el de experimental y el de control, no ofrecen diferencias significativas, es decir, están extraídos de la misma población.

b) Intergrupo:

=====

Comparación entre Experimental
y Control en el POST-TEST :

($POST_{E_2} - POST_{C_2}$)

SUBESCALAS	t	signif.
Inclusión Expresada	2.42	$p < 0.05$
Control Expresado	0.10	----
Afecto Expresado	2.01	$p < 0.05$
Inclusión Deseada	1.38	----
Control Deseado	0.15	----
Afecto Deseado	0.43	----

Como se ve en este cuadro, aparecen dos aspectos significativos en lo que se refiere al cambio realizado en los sujetos y medido por el FIRO-B : la Inclusión Expresada y el Afecto Expresado. El cambio más grande se ha dado en lo primero con una $t = 2.42$, mientras el segundo aspecto, el Afecto Expresado, aparece un poco menor la $t = 2.01$, siendo ambas significativas al mismo nivel ($p < 0.05$). Estos datos confirman plenamente nuestro planteamiento previo: pensábamos que de tener que ver el entrenamiento con diversos cambios en los diversos aspectos medidos por el FIRO, más bien tendría que ver con conductas expresadas que con conductas deseadas, por que las primeras implican una actitud más activa más propia de quien se prepara en estos cursillos para desempeñar un papel activo en mejorar las relaciones interpersonales o facilitar mejores niveles de comunicación, mientras las segundas las asociábamos con actitudes más bien pasivas, propias de quien espera ser invitado por, ser comprendido por, ser querido por ... En este sentido las puntuaciones medias de las variables deseadas son bastante inferiores a las de las variables expresadas (siendo la t más alta la correspondiente a la Inclusión Deseada (1.38). También llama la atención otro aspecto que confirma nuestras previsiones y es que la variable que es menos afectada por el cambio es la correspondiente al control, tanto en su forma "Expresado" como en el "Deseado". Los pro-

blemas de poder, creemos que querría decir, tienen menos importancia en el entrenamiento de un grupo que se prepara para mejorar las relaciones interpersonales. Mientras por el contrario, una actitud positiva de aprendizaje, de interacción con los diversos miembros del grupo, de escuchar y de responder, una actitud así mejora la inclusión activa de los miembros en el grupo (incluyen más a otros en sus relaciones y se sienten más incluidos por otros, mejorar en una palabra su sentido de pertenencia) y mejora el Afecto expresado (es decir, se da un aumento de la empatía real, al menos tal como es percibida por los sujetos, y el continuo ejercicio de atender, escuchar y responder lleva ad hecho a expresar conductas de acercamiento a los demás, de estar próximo a ellos, que ese es el contenido específico de esta variable.

Los datos que aquí en este cuadro aparecen con claridad, quedan todavía más resaltados si miramos el siguiente donde se han contrastado las diferencias intragrupo, tanto del grupo experimental como del de control:

4.2.2. Contraste de medias Intragrupo : Comparación
en cada grupo en el PRE-POST ($PRE_{E_2} - POST_{E_1}$)
 $(PRE_{C_2} - POST_{C_1})$:

SUBESCALAS	PRE - POST		PRE - POST	
	Grupo Experiment.		Grupo Control	
	t	signif.	t	signif.
Inclusión Expresada	2.07	$p < 0.05$	0.44	----
Control Expresado	0.66	----	0.14	----
Afecto Expresado	2.86	$p < 0.01$	0.98	----
Inclusión Deseada	0.26	----	0.42	----
Control Deseado	1.17	----	0.62	----
Afecto Deseado	1.32	----	0.48	----

Este cuadro pone de relieve, que cuando ya miramos más de cerca los cambios pre-post habidos en cada uno de los grupos, resulta que en el grupo de control no se ha dado ningún cambio significativo, mientras que en el grupo experimental aparecen dos conductas expresadas, las correspondientes a Inclusión y a Afecto con un cambio

significativo. De ambas resalta más la última, la del afecto expresado, que ha obtenido una t más alta y por tan to una mayor significación. En este sentido podemos afirmar con poca probabilidad de equivocarnos que la variable que ha quedado más afectada por el entrenamiento en destrezas interpersonales ha sido el afecto expresado. Un cuadro complementa al otro y ambos nos hacen subrayar los mismo: que el entrenamiento ha influido significativamente en cuanto a mejorar la inclusión y el afecto, como conductas activas, expresadas de los sujetos sometidos al mismo. Resultados que confirman el planteamiento que nos propusimos al ~~querer~~ explorar las variables medidas por el FIRO-B y su forma de quedar afectadas por un entrenamiento para la mejora de las relaciones interpersonales.

5. Resultados obtenidos: Cambios medidos en
la escala de evaluación del clima de grupo
de Pfeiffer & Jones :

5.1. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos
(experimental y control) en la percepción del clima del
grupo :

	P R E		P O S T	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Grupo Experimental	43.46	6.24	48.53	6.56
Grupo Control	44.5	7.10	43.40	7.69

5.2. Contraste de medias :

Aplicada a estos resultados la fórmula antedicha con el fin de obtener la "t" de Student en la comparación de las diferentes medidas obtenidas, los resultados fueron los siguientes :

5.2.1. Contraste de Medias Intergrupo: Comparamos en primer lugar las medidas pre-test de ambos grupos. Y obtuvimos los siguientes resultados:

a) Intergrupo:
=====

Comparación entre Experimental
y Control en el PRE-TEST:
($PRE_{E_1} - PRE_{C_1}$)

	t	signif.
CLIMA DEL GRUPO	0.54	----

Esto quiere decir que antes del entrenamiento no hay diferencias significativas entre ambos grupos, es decir, que pertenecen a la misma población.

b) Intergrupo :
=====

Comparación entre Experimental
y Control en el POST-TEST :
($POST_{E_1} - POST_{E_2}$)

	t	signif.
CLIMA DEL GRUPO	2.51	$p < 0.05$

En cambio en el contraste de medias entre ambos grupos después del entrenamiento encontramos que se ha dado un cambio, a favor del grupo experimental, que es significativo. Quiere decir que los sujetos de dicho grupo cambiaron positivamente la percepción que tenían del clima del grupo de entrenamiento percibiéndolo como después del

mismo como más digno de confianza, más capaz de comprensión, de respeto y un sentirse más aceptado por parte del grupo. No es de extrañar que un aprendizaje y un entrenamiento como el que se ha impartido produzca dichos beneficios a la hora de juzgar más positivamente al conjunto de los miembros del grupo ya que normalmente la interacción producida repercutirá en un mayor acercamiento entre los diversos miembros, en un intento de una mejor atención, escucha y respuesta y por ello es lógico que la persona se sienta perteneciendo a un grupo que ella percibe como más capaz de comprenderle y escucharle, en una palabra. Aunque por otra parte también queremos hacer notar que la atribuimos presumiblemente tanto al contenido del curso como a la metodología del mismo. Un análisis más riguroso de los mismos llevaría consigo el utilizar la misma metodología con distintos contenidos, por ejemplo análisis de textos literarios o teorías de psicología social. Para comprobar si realmente lo decisivo en este cambio es, como creemos, ambas cosas, metodología y contenido, o sólo es la primera de ellas.

De todas maneras, estos datos quedan corroborados cuando advertimos la diferencia pre-post de ambos grupos:

5.2.2. Contraste de medias intragrupo: Comparación en cada grupo en el PRE - POST: $(PRE_{E_2} - POST_{E_1})(PRE_{C_2} - POST_{C_1})$

	Grupo Experimental		Grupo Control	
	t	signif.	t	signif.
CLIMA DEL GRUPO	4.05	$p < 0.001$	0.31	----

Aquí se confirma que las anteriores diferencias entre las medidas post entrenamiento de ambos grupos que daban resultados significativos se explica porque mientras el grupo experimental obtuvo una t de 4.05 que resultó muy significativa ($p < 0.001$), el grupo de control apenas cambió antes y después del entrenamiento en lo que se refería a la percepción del clima del grupo, ya que su t ofrece unos valores mínimos que por supuesto está lejos de ser significativa.

Así pues, podemos afirmar que el entrenamiento en destrezas afecta también otros aspectos y entre ellos afecta a cómo el individuo percibe el grupo en el que se ha realizado el entrenamiento. La conclusión es que se da un cambio significativo en la línea de percibirlo con mayor capacidad de confianza, comprensión y respeto hacia el propio sujeto. Hay que subrayar que esta medida no nos dice nada de si efectivamente el grupo juzga ahora de forma más

positiva a cada uno de sus miembros, lo que sería interesante contrastar en posteriores investigaciones. Pero al menos aquí se subraya que el sujeto cree que el grupo, como conjunto de sus miembros muestran un talante más positivo hacia su propia persona. Lo cual puede ser importante a la hora de conformar una imagen y pertenencia. En este caso una disposición tan positiva podrá ser un importante prerrequisito para afianzar y mejorar el tipo de relación y de comunicación que se da entre los miembros del grupo. De hecho hemos constatado dicho cambio, que al no darse en el grupo de control, hemos presumiblemente atribuido al contenido y metodología de nuestro entrenamiento. Futuras investigaciones deberán utilizar otros grupos de control para constatar si también se da dicho cambio en la percepción del clima grupal con contenidos distintos a las destrezas explicadas.

6. Resultados obtenidos: Cambios efectuados
en la escala de Autoestima de Coopersmith:

6.1. Puntuaciones medias y típicas en ambos grupos
(experimental y control) en autoestima:

	P R E		P O S T	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Grupo Experimental	17.32	3.59	18.60	3.26
Grupo Control	15.77	4.47	16.09	5.05

6.2. Contraste de Medias:

Aplicada a estos resultados la fórmula correspondiente a la diferencia de medias para muestras pequeñas e independientes, los resultados fueron los siguiente:

6.2.1. Contraste de medias Intergrupo: Comparamos en primer lugar los resultados pre-test de ambos grupos. Y obtuvimos lo siguiente:

a) Intergrupo :
=====

Comparación entre experi-
mental y control en el
PRE-TEST :

$$(PRE_{E_1} - PRE_{C_1})$$

	t	signific.
AUTOESTIMA	1.11	----

Como se ve antes del entrenamiento no hay diferencias significativas entre ambos grupos, es decir, pertenecen a la misma población.

b) Intergrupo :
=====

Comparación entre experi-
mental y control en el
POST - TEST :

$$(POST_{E_1} - POST_{E_2})$$

	t	signific.
AUTOESTIMA	2.09	$p < 0.05$

Vemos que después del entrenamiento sí se ha producido un cambio que resulta significativo al nivel $p < 0.05$.

Esto indica que los sujetos sometidos al entrenamiento en destrezas interpersonales han cambiado significativamente en lo que se refiere a la propia autoestima. Ahora se perciben con una autoestima más alta. Y estos resultados también quedan confirmados cuando miramos las diferencias que se han producido dentro de cada grupo antes y después del entrenamiento:

6.2.2. Contraste de medias intragrupo: Comparación en cada grupo en el PRE-POST: $(PRE_{E_2} - POST_{E_1})(PRE_{C_2} - POST_{C_1})$

	Grupo Experimental		Grupo Control	
	t	signific.	t	signific.
AUTOESTIMA	3.19	$p < 0.01$	0.46	----

Así pues, como se ve, no había diferencias significativas antes del entrenamiento en lo que se refiere a Autoestima, y después del entrenamiento sí que las hay entre ambos grupos. La explicación está en que el grupo experimental cambió, obteniéndose una t de 3.19 que resulta con una alta significación ($p < 0.01$) mientras el grupo de control no cambió, ya que sólo tiene una t de 0.46, como muestra de la diferencia entre el Pre y el Post entrenamiento, que no alcanza ninguna significación.

Creo que se podrían interpretar estos datos en rela

ción con el último aspecto que acabamos de comentar y es la percepción del clima de grupo. Resulta evidente que los sujetos asistentes a este curso han recibido beneficios que tienen que ver con una percepción más positiva de la relación con su grupo y al mismo tiempo con una mejora de su propia autoestima. Ciertamente en un grupo donde uno tiene relaciones de mayor confianza, acogida u respeto, como se muestra aquí, presumiblemente esto se reflejará en un mayor refuerzo de la propia imagen o de los propios recursos personales, como aparece aquí. Por ello facilitar y mejorar el clima del grupo influye en facilitar y mejorar la forma como cada uno se contempla a sí mismo. Y viceversa, mejorar la autoestima es estar más dispuesto para unas relaciones grupales más positivas.

Por otra parte también habría que señalar que podría explicarse este cambio en la propia autoestima partiendo del objetivo y desarrollo del mismo cursillo, donde se trataba de enseñar ciertas competencias y destrezas. El haberlas adquirido, en distinto grado, como muestran los resultados obtenidos, supone de hecho un descubrimiento o un afianzamiento en una serie de recursos que hacen más efectiva la comunicación y las relaciones humanas. No es de extrañar que como consecuencia de ello, los sujetos tengan una mejor imagen de sí mismos, ya que han descubierto o se han afianzado en una mejor capacidad de ayuda a otros. Resulta pues comprensible, y era lo que

presumíamos, que el descubrir, entrenar y mejorar habilidades comunicativas tiene repercusiones personales tales como esta de mejorar la estima que el sujeto tiene de sí mismo, así como veíamos antes que también había mejorado la imagen que tiene de cómo le percibe y le acoge los diversos miembros del grupo. Lo cual confirma la línea que manteníamos de que se producen unos beneficios adicionales para los sujetos sometidos a entrenamiento y que por otra parte que el aprendizaje de destrezas puede no ser algo tan mecánico y simple como algunos de sus detractores objetan, ya que produce un tipo de reorganización de la conducta como se muestra en los aspectos que hemos querido investigar.

7. Discusión de los resultados

Al comienzo de este capítulo fijábamos nuestro objetivo en comprobar si los sujetos que habían participado en el cursillo de destrezas interpersonales habían cambiado simultánea y relevantemente en otras variables presumiblemente relacionadas con un entrenamiento de este tipo. El comprobar estos cambios supondría una mayor explicación de los constructos que son la base del cursillo y al mismo tiempo confirmarían beneficios adicionales que

los sujetos pueden recibir y reciben de hecho. Ello redundaría en una mayor estima del cursillo de destrezas interpersonales al comprobar estos efectos positivos más allá de los directamente pretendidos por el autor del modelo. Y al mismo tiempo subrayaría la línea de quienes creen, tal como habíamos visto en la revisión de los trabajos correspondientes, que la enseñanza de unas destrezas concretas, por muy mecánicas que parezcan está impactando las variables de la personalidad de los sujetos desde distintos ángulos, por lo que sitúa dicho aprendizaje en un contexto más amplio del cambio y ajuste personal a que está sometido cada sujeto que entre en una interacción con otros, aunque sea para aprender muy determinadas habilidades.

Para comprobar estos objetivos habíamos seleccionado tres variables; las necesidades interpersonales, medidas por el FIRO-B de Schutz; la percepción del clima de grupo, medida por la escala de Pfeiffer & Jones y la Autoestima, medida por la escala de Coopersmith.

En los resultados que hemos dado cuenta aquí, aparecen cuatro cambios significativos (todos con un nivel de significación de $p < 0.05$): aquellos que se refieren a la Inclusión Expresada y el Afecto Deseado (variables del FIRO-B), a la percepción del clima de grupo y la autoestima. Los dos cambios positivos y significativos medidos por la subescala del FIRO-B se refieren a conductas expre

sadas, es decir aquellas que indican implicación activa por parte del sujeto (frente a las deseadas que serían más bien actitud pasiva frente a sus necesidades interpersonales, deseo de que otros le incluyan, le controlen o le quieran). En este sentido los cambios irían en la línea de lo presumible, ya que, como señalabámos anteriormente, este cursillo tiene como finalidad preparar activamente para una mejor comunicación y relación interpersonal y por tanto para poder asumir con mayor capacitación el papel de "persona-que-ayuda" frente al de "persona-que-es-ayudada". En ese sentido la interacción habida en los sujetos lo que ha hecho es precisamente subrayar y mejorar la actitud activa de incluir más a otros en sus relaciones y de expresarles más afecto.

Es muy explicable este cambio ya que los diversos ejercicios, rol-playings, etc., han permitido a estos sujetos el apropiarse cada vez más el papel de comprender a los otros, de atenderles convenientemente, de responder a sus sentimientos activamente, en el fondo de estrechar la relación que supone incluirles o incluirse, que supone también mostrar afecto (el atenderles, escucharles, y el responderles, son todo manifestaciones de un afecto empático) de una forma muy concreta. Curiosamente si sólo se ha dado cambio en estas dos conductas expresadas, nada significativo ha sucedido por otra parte en lo que respecta a la variable "control".

Por lo que se refiere al cambio significativo que se ha dado en la percepción del clima grupal, habría que entenderlo, según el instrumento de Pfeiffer & Jones, en la línea de "percibo que el grupo me muestra unas actitudes más facilitadoras con respecto a mi persona", tales como más confianza y respeto, más franqueza y apertura, más comprensión y aceptación tal como soy. En una palabra, percibo el grupo con un clima más facilitador para permitirme ser más yo y ser más aceptado como tal. Aquí, como vemos, la referencia es con respecto a la percepción del propio sujeto, es decir, no sabemos si los miembros del grupo han mejorado realmente la percepción de los distintos miembros que lo componen. En futuras investigaciones se podría cotejar y comprobar. Aquí en cambio lo que se subraya es que los sujetos han percibido un clima mejor. Y en un clima más positivo y con estas actitudes más facilitadoras el aprendizaje resulta más fácil y los beneficios para los sujetos individuales. Si la imagen que tienen los sujetos del grupo es más positiva porque favorece la sinceridad y la comprensión, es presumible que uno actúe consecuentemente con esa imagen y que se obtengan así determinados beneficios para los sujetos que componen el grupo. Esto confirmaría también el aserto de Carkhuff que subraya el grupo como mejor medio de entrenamiento, por las relaciones e interacciones que tienen lugar, por el aprendizaje común, etc.

Finalmente el cambio significativo que se ha dado en la propia autoestima puede ser también una consecuencia muy relacionada con este cambio del clima grupal y con el hecho de haber aprendido determinadas destrezas que le hacen a uno más capaz de ayudar a otros y de mejorar su relación interpersonal. También este es un beneficio importante ya que la imagen propia, el autoconcepto, etc. son decisivos para establecer relaciones interpersonales satisfactorias. Las personas con mejor autoimagen o con autoestima más elevada son capaces de desarrollar más sus recursos humanos y consiguientemente de iniciar y mantener relaciones con otras personas que sean más sanas y más plenas (3).

En resumen, tenemos que, a tenor de los resultados obtenidos, los sujetos que participaron en el cursillo de destrezas interpersonales mejoraron dos necesidades básicas medidas por el Firo-B, como son el incluir y ser incluidos más activamente por otros y el expresar afecto. Y al mismo tiempo percibieron más positivamente el clima del grupo de entrenamiento y mejoraron igualmente su propia autoestima. Obtuvieron pues sensibles beneficios del entrenamiento, más allá del objetivo directo del mismo que era el aprender determinadas destrezas.

La discusión de estos resultados nos lleva a unas implicaciones que ponen de relieve una problemática tan am-

plia como actual, que no trataremos aquí exhaustivamente, pero sí queremos dejar esbozada en sus puntos claves.

Algo de esto ya recogimos cuando hicimos anteriormente la revisión de aquellos trabajos que se habían preocupado de investigar no solamente los meros cambios en destrezas sino también otros cambios en diversas variables, pero referidas todas ellas a los sujetos que habían participado en el entrenamiento. Por ello ahora que hemos aportado nuestros propios resultados, creemos conveniente ponerlos en el contexto en que se mueven dichos trabajos -y nuestros resultados como una aportación más a los mismos- contexto y problemática que están presentes en diversos artículos y trabajos de los últimos años, coincidiendo con la evaluación de las ventajas e inconvenientes de estos entrenamientos en destrezas.

Dicha problemática tiene en cuenta al menos los siguientes puntos que hay que situarlos -para entenderlos bien- en el marco de la preparación y entrenamiento de los consejeros psicológicos y no de cualquier tipo de preparación de ayuda, como podía ser la de padres, administradores etc. Estos puntos comprenderían:

- 1) La discusión en torno a los aspectos negativos que ofrece un mero aprendizaje mecánico de las destrezas: mientras algunos autores han subrayado el acierto de enfocar la preparación de consejeros y terapeutas por estas nuevas

vias que suponen que la entera empresa terapeutica queda desmenuzada en series de medidas y operaciones para que puedan ser enseñados los diversos componentes del proceso terapéutico y sean así más fácilmente evaluados, otros autores han puesto en guardia contra el excesivo reduccionismo y simplismo al que se llegaría si los complejos procesos de comunicación y terapia quedan reducidos a un aprendizaje mecánico de una serie de destrezas determinadas. Así por ejemplo, entre los primeros, autores como Carkhuff, Egan, Ivey, Calia etc. subrayan las ventajas de haberse logrado modelos operativos donde es posible identificar y aislar diversas destrezas y competencias que son más fácilmente enseñables y evaluables, pero que sólo adquieren su pleno sentido cuando están enmarcadas en el contexto de una teoría y un modelo que les da su máximo significado (4). Anthony por ejemplo, uno de los que han llevado a cabo más investigaciones sobre el modelo de Carkhuff, concluye uno de sus trabajos diciendo que el ser experto en una gama amplia de destrezas en relaciones humanas puede ser usado como un índice de la totalidad del ajuste psicológico (5). Estos expertos subrayan lo tremendamente beneficioso que está resultando el haber identificado estas destrezas operativas y haber así conseguido instrumentos más precisos que los que se utilizaban en los últimos años, cuando predominaba la enseñanza de modelos teóricos y la formación en las actitudes facilitadoras, que resultan más difícilmente transmisibles y

evaluables.

Por el contrario, autores como Mahon y Altmann (6), Ellis (7), Lambert y Julio (8), Plum (9), etc. serán mucho más críticos y pondrán en guardia frente al excesivo simplismo que estas nuevas tendencias podrían representar.

Nuestra posición estaría -y estos resultados apuntan ahí- con los que tratan de situar el aprendizaje de destrezas en un contexto más amplio de la persona total; con los que hacen ver que todo entrenamiento por mecánico que sea incide en diversos aspectos de la persona, tales como las actitudes y variables que hemos presentado aquí. Indudablemente habría que tener en cuenta lo que afirma Calia que pone de relieve cómo por una parte los participantes en estos entrenamientos van haciéndose más diestros en relacionarse unos con otros y al mismo tiempo van alcanzando un sentido más profundo de sí mismo, de su propio concepto y de su percepción del mundo. Y sin embargo -añade- también este aprendizaje podría usarse como una técnica potente para actuar sobre falsas percepciones del mundo o para moverse hacia lo que los adlerianos describen como "objetos equivocados" (10). Tales destrezas en efecto, pueden ser usadas para perpetuar actitudes negativas existentes, más que para alterar la naturaleza y el curso de la existencia de uno. Es decir, que puede que se utilicen estas destrezas como un simple añadido de

técnicas nuevas añadido a una percepción insana de la realidad. Eso, por supuesto, es posible. Pero en todo caso, lo que seguiríamos subrayando es que es un aprendizaje que implica otras variables y que pone en juego determinados cambios en actitudes y percepciones de los sujetos que los reciben.

En este mismo punto queremos resaltar que, aunque los resultados de ciertos cambios son significativos y por tanto podemos afirmar que se han dado con una probabilidad suficientemente buena, posiblemente el aprendizaje y el cambio no se haya producido a unos niveles tan profundos como para asegurar un cambio de conducta permanente y que pueda hacer frente a motivaciones y procesos más profundos, que sin duda pueden amenazar el mantenimiento en esta adquisición de destrezas y los consiguientes cambios en otras actitudes. Creemos -en una palabra- que no es meramente un proceso mecánico sino que afecta a otras variables. Y sin embargo tampoco queremos extrapolar y llegar a una interpretación que no tenga en cuenta los complejos aspectos de la personalidad y por ello unos niveles más profundos que puedan entrar en conflicto en determinadas circunstancias con las destrezas conseguidas.

2) Otro punto interesante es aquel que subraya, y pensamos que estos resultados son un modesto exponente de eso, que la persona que ayuda a otra recibe una serie de

beneficios tanto durante el entrenamiento como durante la práctica de esa ayuda. Es decir, lo que se ha llamado el "helper therapy principle" (principio terapéutico del que ayuda) que estipula que el que da ayuda presumiblemente se beneficia tanto o más que la persona que la recibe. Esto se explicaría por las interacciones que se dan durante el entrenamiento y por los mecanismos de actitudes que se ponen en acción cuando uno tiene el papel de ayudar a otros. Lo ha vuelto a poner de relieve muy recientemente Carkhuff, como ya señalamos al comienzo de nuestra investigación: "El proceso de ayudar y de ser ayudados significa un beneficio mutuos; de hecho es imposible ayudar sin -simultáneamente- estar siendo ayudado. Nuestros recursos son desarrollados en el proceso de desarrollar los de otros"(11).

Esa es la razón por la que hemos insistido en comprobar algunos beneficios concretos más allá del aprendizaje de las destrezas, beneficios percibidos directamente en los sujetos del entrenamiento y no en terceras personas tales como clientes etc., lo que sin duda sería otra forma de validar que el entrenamiento ha sido eficaz al comprobar si en estas terceras personas se habían producido cambios en una serie de variables. Aunque el entrenamiento esté orientado a que los sujetos sean más capaces de ayudar a otros, y por lo tanto con una referencia última a terceras personas, parece indudable que

una sana orientación pedagógica pide el centrarse completamente en la persona que la recibe y en los posibles beneficios que puede recibir de esta experiencia tanto personal como terapéutica, ya que no podemos separar las técnicas que se transmiten de la persona total que las integra. Por ello hay que tener presente que ayudar a otros comienza siendo un rol, un papel que escogemos o que nos asignan, para pasar a ser algo cada vez más integrado -tanto en lo que respecta a técnicas como a la teoría- en la persona que lo está transmitiendo.

Becvar pone muy bien de relieve esta paradoja cuando subraya que en la preparación para consejero el participante de un entrenamiento psicológico sigue teniendo muchas de las conductas que previamente adquirió como unas técnicas más. Pero que poco a poco las destrezas, el estado afectivo y la teoría aparecen integradas de forma que la conducta real del participante (y consejero-en-formación) aparece como espontánea y refleja confianza. Insiste Becvar en que el entrenamiento puede producir una serie de aprendizajes y cambios de conducta positivos para el sujeto, pero que el necesario cambio de actitud y de sentimiento que hace capaz que se internalice la destreza y que produce esa integración y uso espontáneo, eso viene más lentamente y en muchos casos nunca sucede (12). Así pues, pensar en los beneficios de quien recibe el aprendizaje es pensar en la integración personal de quien

va a hacer suyas las técnicas y la teoría para transmitir las desde su propia integración. Pero indudablemente, cualquier tipo de beneficio registrado estará propiciando un mejor aprendizaje de las destrezas y una reorganización positiva de otras variables de personalidad, que dará como resultado una persona más capaz en su totalidad de ayudar a otros y no solo porque ha adquirido determinadas técnicas.

3) Y finalmente el otro aspecto relevante de las implicaciones de esta discusión de resultados es que esta formación en destrezas, aun orientándola primariamente para producir una serie de beneficios en los directos participantes del entrenamiento, hay que ponerla en el contexto de la formación de la persona total. Es una consecuencia del punto anterior. Carkhuff y sus colaboradores subrayan claramente la importancia de las destrezas como función de la eficacia de las personas como seres humanos y no de la eficacia de una teoría. Por eso Carkhuff propondrá este aprendizaje en el marco más amplio de la persona total (the whole person) que se caracteriza por su eficacia en el desarrollo de sus recursos humanos. En este mismo contexto habría que poner otras definiciones de ese objetivo más amplio, del que el aprendizaje en destrezas no es más que un ingrediente operativo y así recordar simplemente a Rogers cuando habla de las características de "la persona madura" como una persona empática, congruente, etc;

o de Ivey cuando habla de "la persona intencional" que para él significa que es efectiva en el logro de sus objetivos humanos y en la continua adquisición de aquellas destrezas que hacen más posible su consecución.

Con unas denominaciones o con otras, lo que se resalta es que llegar a ser competente en el arte de ayudar a otros supone un proceso largo, que dura toda la vida porque tiene que ver no sólo con la adquisición de determinadas técnicas sino principalmente por integrarlas en procesos personales, en una concepción más amplia y profunda de la naturaleza de las personas, que supone los propios procesos de crecimiento, o como subrayará Combs supone un proceso de exploración y de descubrimiento, el descubrimiento único de cómo utilizarse a uno mismo para ayudar a otros.

Subrayamos así un contexto más amplio en el que hay que situar hoy toda investigación sobre cualquier programa de destrezas y la subsiguiente relación o cambio en otras variables de la persona. En resumen creemos que los resultados que aquí hemos presentado, aunque sean modestos en cuanto al número de la muestra se refiere e incluso a la misma significación de los datos, sin embargo sí que nos muestran una línea que confirma que el aprendizaje de las destrezas, tal y como está concebido en el modelo y metodología de Carkhuff, conlleva una posibilidad de afectar a diversas variables de la persona, más allá de

la obtención de una mejoría en aquellas competencias que son el objeto directo del entrenamiento. Y vemos que esto es consistente con la línea de los estudios revisados anteriormente, que demostraban beneficios para los participantes en este tipo de entrenamiento en variables diversas, desde las que tenían que ver con el concepto propio o la propia aceptación etc. hasta otras en relación con el desarrollo intelectual o medidas de dogmatismo. Es en ese sentido en el que se inscriben estos resultados en una problemática tan amplia como actual a la que nos hemos querido referir aquí sucintamente.

8. Conclusiones

Para terminar pues este capítulo, recojamos finalmente en forma esquemática cuáles eran las hipótesis planteadas y cuales los resultados obtenidos, para resumir en pocas palabras cuales son las conclusiones:

1. En lo que respecta a la hipótesis 7 esta queda plenamente confirmada ya que se ha producido un cambio positivo y relevante en este caso, y significativamente mayor respecto al grupo de control en las conductas expresadas de inclusión y afecto, permaneciendo inva

riadas las referentes al control tanto expresado como deseado y las que respectan al resto de conductas deseadas.

2. En lo que respecta a la hipótesis 8 también quedan plenamente confirmadas nuestras presuposiciones, al haberse producido un cambio positivo, relevante y significativamente mayor respecto al grupo de control en lo que se refiere a la percepción individual del clima del grupo de entrenamiento.
3. Y por último lo que respecta a la hipótesis 9 esta aparece también confirmada con los mismos niveles de significación que las anteriores ($p < 0.05$), ya que se ha producido un aumento positivo y significativamente mayor respecto al grupo de control en la propia autoestima como consecuencia del entrenamiento en destrezas interpersonales.

Sólo nos queda, para concluir los objetivos que nos habíamos propuesto en nuestra investigación, el comprobar si el aprendizaje de las destrezas del grupo experimental se ha mantenido o no con el paso del tiempo. A ello dedicaremos nuestro próximo capítulo.

675

NOTAS del Capítulo 10

NOTAS :

1. Campbell D.T., Stanely J.C., Experimental and Quasi-Experimental Designs for research, Chicago, Rand McNally and Co., 1966.
2. Para mayor seguridad se tratará siempre de los valores correspondientes a pruebas de dos colas:
Cfr. nota 11 del capítulo 8º.
3. La autoestima es uno de los conceptos más importantes para el estudio de la personalidad. A pesar de las diversas y multiples investigaciones que se han realizado hasta el momento, la forma en que la autoestima influencia la conducta no ha sido comprendida del todo. Pero al menos estos ultimos trabajos sí ponen de relieve dos componentes: uno, una autoestima más global o permanente, que implica una percepción duradera del valor o competencia que un individuo tiene de sí mismo; el segundo, una autoestima situacional, que implica una percepción individual del valor o competencia dentro del contexto de determinada tarea o situación. Creemos que el cambio dado en los asistentes al cursillo se englobaría mas bien dentro de este segundo componente ya que es la resultante del aprendizaje de determinadas tareas. Recientemente un grupo de investigadores se han preocupado de estudiar los efectos de la autoestima cronica y sus reacciones a experiencias de exito y fracaso, asi como a las evaluaciones de otros y han subrayado que los sujetos con autoestima alta estan acostumbrados a experimentar el exito personal, tienden a aceptar mas bien el feedback positivo que reciben de otros y a rechazar el negativo, contrariamente

a los individuos de baja autoestima. En todo caso se subraya la autoestima como un componente importante de una personalidad sana, que establece relaciones interpersonales positivas y satisfactorias con otros sujetos. Así lo has señalado recientemente entre otros los trabajos de: Schlenker B.R., Straci R., McCarthy B., Self-esteem and group performance as determinants of egocentric perceptions in cooperative groups, Human Relations, 1976, 29, 1163-1176
Coleman N.M., Olver K.R., Reactions to flattery as a function of self-esteem: Self enhancement and cognitive consistency theories, British Journal of social and Clinical Psychology, 1978, 17, 25-29.
McFarlin D., Blascovich J., Effects of Self-esteem and performance feedback on future expectations, trabajo no publicado, presentado en la reunión anual de la Eastern Psychological Association, Hartford, Connecticut, 1980.

4. Calia V., Systematic Human Relations Training, Appraisal and Status, Counselor Education and Supervision, Dec. 1974, pag. 74.

Por otra parte Egan recoge excelentemente las críticas que se han hecho de forma global a estos entrenamientos en destrezas interpersonales y las pone en su justo termino en su ultimo libro: Egan G., Cowan M.A., People in Systems: A model for development in de Human-Service Professions and Education, Monterrey, California, Brooks/ Cole Pub., 1979, pag. 59ss.
Se puede ver tambien Ivey A., Authier J., Microcounseling, Innovations in interviewing, counseling and psychoeducation, Springfield, Illinois, C. Thomas Pub., 1978, cap. 2º.

Ivey A., The clinician as teacher of interpersonal skills: Let's give away what we've got, The Clinical Psychologist, 1974, 27, 6-9.

5. Anthony W., The relationship Between human relationships skill and an index of psychological adjustment, Journal of Counseling Psychology, 1973, 20, 289-290.
6. Mahon B., Altman H.A., Skill training: Cautions and Recommendations, Counselor Education and Supervision, September 1977, pag. 42-50.
7. Ellis A., Skill training in counseling and Psychotherapy, citado por A. Ivey & L. Simeck-Dowing, Counseling and Psychotherapy. Englewood: Prentice Hall, 1980.
8. Lambert M.J., De Julio S.S., Stein D.M., Therapist Interpersonal Skills: Process, outcome, methodological considerations and recommendations for future research, Psychological Bulletin, 1978, Vol. 85, No. 3, 467-489.
9. Plum A., Communication as skill: A critique and alternative proposal, Journal of Humanistic Psychology, 1981, vol. 21, No. 4, 3-19.
10. Calia V., Systematic Human relations Training, Appraisal and Status, Counselor Education and Supervision, Dec. 1974, pag. 75.
11. Carkhuff, R.R., Toward Actualizing Human Potential. Amherst, Mass.: Human Resource Press, 1981, p. 50
12. Becvar, R.J., Paradoxical double binds in Human Relations Training, Counselor Education and Supervision, Sep. 1978, 36 - 43.

Capítulo 11

Persistencia del aprendizaje en Destrezas

Interpersonales: Seguimiento a los seis meses de tratamiento

1. Introducción
2. Revisión de estudios de seguimiento
3. Hipótesis y metodología
4. Resultados y discusión de los mismos
5. Conclusiones

1. Introducción

En este capítulo trataremos de la última parte de nuestra investigación: el estudio de seguimiento del grupo experimental, realizado al cabo de seis meses de la terminación del entrenamiento, para comprobar la perduración de sus efectos en lo que se refiere al dominio de las destrezas interpersonales entrenadas.

El planteamiento de este estudio nos parece particularmente relevante en este momento por las razones que exponemos a continuación. En primer lugar, para poder tener datos con los que responder a la corriente más crítica de los programas de entrenamiento en diversas des-

trezas. En efecto, los estudios críticos de Mahon y Altmann (1977)(1), los de Gormally y Hill (1973)(2), los de Calia (1973)(3), y muy recientemente el trabajo de A. Plum (1981)(4), se han mostrado particularmente sensibles a la necesidad de que estos programas de entrenamiento cuenten con metodologías de evaluación efectivas "incluyendo estudios de seguimiento". Frente a la cierta moda que ha surgido en estos últimos años al hacer hincapié en el diseño y enseñanza de diversas destrezas, desde las de comunicación interpersonal hasta las de programas de asertividad pasando por las de llegar a ser padres efectivos (P. E. T.), estos autores postulan una más amplia investigación sobre todos los aspectos implicados en estos entrenamientos y en sus resultados, para llegar a conclusiones válidas sobre los mismos.

Esta misma línea crítica, por lo que se refiere expresamente a la necesidad de programas de seguimiento (follow-up) será apoyada también por otros autores que, siendo ellos mismos instructores de tales programas o habiendo llevado a cabo diversas investigaciones sobre estos cursos de entrenamiento, echan de menos un mayor número de estos estudios, por la importancia que tienen para identificar la persistencia del aprendizaje, su transferencia a contextos diversos del lugar y objetivos de realización del mismo etc.

Así se muestra en esta línea Egan y Cowan (1979)

(5), cuando subrayan que siendo difícil la investigación de los efectos de entrenamiento a largo plazo, se hace necesario y recomendable a todas luces la utilización de instrumentos de evaluación y constatación de los resultados al menos a corto plazo. Y también Hume (6), a cuya tesis doctoral hemos aludido en numerosas ocasiones a lo largo de nuestro trabajo, también él pone de relieve en sus conclusiones la necesidad de haber podido contar con un estudio de seguimiento que investigara si las destrezas del modelo básico entrenadas por él han seguido siendo utilizadas por los sujetos en un plazo prudencial una vez concluido dicho entrenamiento, utilización medida por la persistencia de resultados.

Igualmente Richardson e Island(1975), en su planteamiento de un modelo de entrenamiento profesional, insisten que muchos métodos de entrenamiento encuentran dificultad en su propia defensa porque no muestran una perduración de efectos positivos o porque ni siquiera se ha intentado la comprobación de dichos efectos (7). De la misma forma Bath y Calhoun (1977) constatan la poca atención que se ha prestado en la investigación a métodos de mejorar la retención del aprendizaje (8).

En resumen, el planteamiento de nuestro estudio de seguimiento quiere ser una aportación no solamente a una mejora de la metodología de la evaluación de estos entrenamientos en general, sino también a los pocos estudios

que hay más en particular en este campo de las destrezas interpersonales, dentro del modelo de Carkhuff como veremos a continuación. Y todavía subrayaríamos más su oportunidad y relevancia al ser este -que sepamos- el primer estudio realizado con muestras españolas, y por ello la necesidad de ofrecer un estudio lo más completo posible sobre el proceso de aprendizaje en dicho grupo experimental español.

Por último, otra razón que nos llevaba a plantearnos este estudio es la del objetivo global que nos habíamos propuesto. Ya dijimos cuando expusimos los objetivos del curso de entrenamiento que habíamos elegido un objetivo global de aplicación, que significaba la utilización de las destrezas fuera del contexto en el que tenía lugar el aprendizaje, significaba transferencia del mismo en una palabra. Y por ello habíamos completado los ejercicios prácticos en el grupo con trabajos y observaciones complementarias realizadas fuera de dicho contexto. Pues bien, el comprobar la persistencia de la retención del aprendizaje al cabo de 6 meses y en ausencia del refuerzo que puede suponer la continua ayuda del instructor, el comprobar dicha retención -creemos- es una forma de evaluar la amplitud de la aplicación realizada y por ello del objetivo global perseguido. Como bien han subrayado recientemente Gantt, Billingsley y Giordano (1980) al decir que las destrezas de comunicación y de ayuda

tienen poca "utilidad para el mundo real" a no ser que su dominio sea mantenido más allá del periodo de entrenamiento, por ello, el examinar la persistencia de estos efectos, es especialmente importante para comprobar lo que ha habido de aprendizaje real (9).

Por todas estas razones y porque más concretamente al mirar de nuevo los estudios revisados sobre destrezas de comunicación en el capítulo relativo al comentario y discusión de los resultados en las destrezas resulta que ninguno de ellos ofrece un estudio de seguimiento por todo ello decimos aparece nuestro estudio con especial relevancia e importancia.

2. Revisión de los estudios de seguimiento

Hemos revisado los estudios que afirman haber utilizado un seguimiento del grupo experimental referente al entrenamiento en actitudes y destrezas de la relación interpersonal, bien sea entendida como cursos de comunicación o preparación para la relación de ayuda.

Lo primero que constatamos es la dificultad de poder unificar criterios tanto para la elección de los estudios como para llegar a una conclusión común. En este sentido, los estudios que hemos encontrado útiles para nuestra revisión son pocos en número y además no fácilmente comparables entre ellos y con el nuestro, debido

a diferencias en el contenido del entrenamiento, en la metodología utilizada, en el tiempo transcurrido desde el final del entrenamiento hasta el estudio de seguimiento, en la forma de medir dichos efectos, o en la ausencia del grupo de control durante el entrenamiento lo que hace más difícilmente comparable los resultados.

Sin embargo, por otra parte no renunciamos a citar los más importantes de ellos y los que de una forma o de otra pueden ser catalogados como más similares a nuestro planteamiento. Nos servirán al menos para tomarlos como punto de partida y como pauta para nuestra investigación. Nos ayudarán también a ver la diversidad de planteamientos tanto de metodología como de contenido dentro de este campo del entrenamiento en relaciones humanas en el que estamos metidos, y que comprende desde el entrenamiento en empatía o en respuestas intercambiables, hasta el de microcounseling etc. Finalmente su sencillo repaso nos permitirá caer mejor en la cuenta de las tendencias así como de las lagunas existentes en este cometido.

Veamos pues que estudios se han preocupado por planificar y realizar un seguimiento del grupo experimental en este último decenio de la investigación y digamos en pocas palabras a que resultado han llegado respecto a la persistencia o no de los efectos de dicho entrenamiento.

Collingwood y Willett (1971), encontraron un descenso significativo en el funcionamiento en destrezas facilitadoras de la comunicación, descenso respecto al post test del grupo entrenado, y que fue medido en respuestas escritas a estímulos de supuestos clientes. Hay que notar sin embargo que al no utilizar grupo de control durante el entrenamiento se hacen más difícilmente validables los resultados alcanzados al final del mismo (10).

Haase, DiMatia y Guttman (1972), realizaron un estudio de seguimiento sobre los sujetos entrenados en las destrezas de atender y responder, dentro del modelo de microcounseling de Ivey. Dicho estudio se hizo cuando se cumplía un año de la terminación del entrenamiento. De las seis medidas en las que aparecían desglosadas dichas destrezas, todas menos una (contacto visual) descendían significativamente con respecto a lo alcanzado un año antes al final del entrenamiento llegando algunas de estas puntuaciones a situarse prácticamente en los niveles iniciales previos al entrenamiento. Dichos autores atribuyen y explican dicho descenso debido a la importancia del instructor como refuerzo del entrenamiento y por ello cuando una respuesta no es seguida por ese refuerzo (y se da la ausencia del instructor) aumenta la probabilidad de que decrezca dicha respuesta. Sólo en el contacto visual los sujetos aumentaron las puntuaciones obte

nidas a lo largo del entrenamiento (11).

Butler y Hansen (1973)(12) evaluaron el mantenimiento del aprendizaje de 10 horas de entrenamiento didáctico-experiencial en las actitudes facilitadoras de la relación interpersonal. Su evaluación al cabo de un mes de dicho entrenamiento fue positiva pues ambos grupos de sujetos que se entrenaban para consejeros, los de nivel bajo y los de nivel moderado, mantuvieron lo conseguido durante dicho curso.

Gormally et al. (1975) estudiaron el seguimiento de un grupo de estudiantes, que durante 40 horas habían sido entrenados en actitudes y destrezas de la comunicación interpersonal. Los resultados mostraron diferencias entre ambos grupos, en el seguimiento realizado a los siete y nueve meses: mientras el grupo de estudiantes graduados había ganado significativamente en las destrezas de la entrevista de ayuda, el grupo no graduado había descendido significativamente en sus puntuaciones tanto en las respuestas verbales directas como en las escritas. Los autores concluyen que la persistencia y aumento de las ganancias en el grupo graduado puede ser debida al mayor número de oportunidades de uso de las destrezas, lo cual permite una mayor repetición y dominio. Hay que subrayar también que tanto en el post-test como en el estudio de seguimiento, en ningún caso ninguno de los grupos obtuvo puntuaciones por encima de 3.0 en la

escala de relaciones interpersonales, es decir, que no llegaron a alcanzar niveles minimamente facilitadores (13).

MaCarthy, Danish y D'Augelli (1977), evaluaron los resultados de un entrenamiento en destrezas de la relación de ayuda, siete meses después de terminado este. El resultado global de las 12 medidas tomadas subrayaba que la retención del aprendizaje en las categorías de respuestas verbales más importantes baja significativamente en el estudio de seguimiento con respecto al post-test, pero al mismo tiempo permanece significativamente más alto que lo obtenido en las puntuaciones pre-test. Estos resultados confirmarían algunos otros que subrayan que las destrezas de ayuda pueden ser mantenidas significativamente más altas que lo obtenido en el pre-test, a lo largo de un espacio no tan corto de tiempo como son siete meses después (14).

Finalmente Gantt et al. (1980), tras completar un entrenamiento en sensibilidad y comprensión empática, que duró 10 semanas dentro de un curso sobre entrevista de ayuda para estudiantes de servicios humanos utilizados como para profesionales, evaluó este aprendizaje seis meses después. Los resultados mostraron que dicha comprensión empática, medida por respuestas escritas a la escala RAE (Recognition-Assessment-Empathy), no só lo se habían mantenido durante este periodo de tiempo,

sino que habían mejorado, llegando alcanzar estos para-
-profesionales un nivel comparable con el de psicólo-
gos clínicos experimentados (15).

En conclusión, la revisión de estos estudios hace di-
fícil concluir un resultado común a todos ellos. Se hace
difícil cuando se observa tales diferencias en el proce-
dimiento (desde los que para hacer el estudio de segui-
miento dedican unas horas a repasar teoría y práctica,
hasta los que añaden un mínimo re-entrenamiento o los
que simplemente proceden a una nueva aplicación de las
pruebas de medida); en el tiempo transcurrido (desde un
mes hasta un año); en los contenidos o en las escalas de
medición. Esa diferencia de procedimientos da paso a un
resultado ambigüo, donde vemos que se dan estas tres con-
clusiones:

a) En algunos casos, mantenimiento de los niveles ad-
quiridos e incluso mejora de los mismos.

b) En otros, mantenimiento o descenso, pero conti-
núa la diferencia significativa con lo obtenido en las
medidas pre-test.

c) Finalmente en otros casos descenso de los niveles
alcanzados hasta situarse a niveles comparables con los
obtenidos en el pre-test, y por ello práctica desapari-
ción de los efectos del entrenamiento y consiguiente a-
prendizaje.

3. Hipótesis y metodología

3.1. Hipótesis planteada:

A la vista de estos estudios y de la ambigüedad de sus conclusiones, hemos planteado para nuestro trabajo la siguiente hipótesis a verificar, que es la 10ª y última que nos habíamos propuesto en la planificación de nuestra investigación, y que contiene una doble proposición, a saber:

Hipótesis 10ª: Que el estudio de seguimiento del grupo experimental, realizado al cabo de 6 meses, muestre la persistencia del aprendizaje logrado en el entrenamiento de destrezas interpersonales. Dicha persistencia del aprendizaje debería cumplir una doble comprobación:

- a) La obtención de diferencias relevantes entre la puntuación media del pre-test y la del estudio de seguimiento del grupo experimental, como muestra de que dicho aprendizaje sigue siendo sustancialmente importante respecto al punto de partida de los sujetos.
- b) Que las tres destrezas medidas se logren puntuaciones que, en términos de la escala de Carkhuff estén por encima de 3.0, lo que significa que se mantienen dentro de los niveles considerados como "facilitadores" en la comunicación y relación de ayuda efectiva.

Para explicar brevemente el sentido de esta hipótesis doble diremos que, conforme a los estudios revisados, se advierte que en algunos casos se dan mejoras en las puntuaciones obtenidas y comparadas con el post-test, normalmente debidas a que el ejercicio continuo durante este periodo ha consolidado los niveles adquiridos. Por otra parte, otras veces ~~-y~~son las más- los resultados son inferiores a los obtenidos al terminar el entrenamiento, debido a la importancia del instructor y a la metodología del cursillo como potente refuerzo para la adquisición y mantenimiento de las conductas deseadas. Ello hace explicable este ~~des~~censo que, en algunos casos, llega hasta a no mostrar una diferencia significativa con lo obtenido en el pre-test y por tanto previo a todo entrenamiento, con lo que este se revela como aparentemente inútil en sus resultados a medio plazo. Esa es la razón por la que nos planteamos ahora lo siguiente: es muy previsible que se de un cierto descenso en las puntuaciones pero consideraremos que se sigue dando un mantenimiento sustancial del aprendizaje, y por lo tanto que el entrenamiento ha sido válido en su objetivo global de adquisición y aplicación de las destrezas, si se sigue dando una diferencia significativa con lo obtenido en la aplicación previa del test.

Por otra parte, esa segunda forma de comprobación que aparece en el apartado b), nos parece importante a

la luz de la consideración de los resultados obtenidos por el grupo experimental en el post-test. En efecto, aquí se lograron en las tres destrezas puntuaciones que superaban ampliamente el nivel 3.0, obteniéndose una puntuación media global en las tres destrezas, y por ello en el Test de $\bar{X} = 3.46$, lo que supone prácticamente el nivel 3.5 en la escala de Carkhuff, resultado que otros estudios parecidos no lograron alcanzar.

Fues bien, a la vista de estos satisfactorios resultados, y contando con que es probable una disminución en la puntuación debida a la ausencia del refuerzo que supone el instructor y el cursillo, a la vista de esto -decimos- desearíamos que los niveles siguieran siendo en las tres destrezas superiores a 3.0, nivel considerado por Carkhuff como minimamente facilitador de procesos de comunicación y ayuda eficaces. Si eso se diera, sería una excelente comprobación de que el curso teórico-práctico impartido sigue mostrando su efectividad, ya que mantiene a los sujetos en niveles aceptables y facilitadores, meses después de terminado el entrenamiento. Esta doble comprobación que proponemos será importante pues para verificar la persistencia de dicho aprendizaje.

3.2. Metodología:

3.2.1. La nueva aplicación del Test de Destrezas Interpersonales: Para llevar a cabo la recogida de datos, se convocó por escrito a todos los sujetos del grupo experimental que habían participado en el entrenamiento, dándoles a conocer que se trataba de realizar una nueva aplicación del Test de Destrezas Interpersonales para llevar a cabo una investigación sobre dicho Test. Dicha convocatoria tuvo lugar en la última semana de Noviembre de 1981, justo seis meses después de terminado el entrenamiento.

El número de sujetos que componía dicho grupo experimental recordemos que era de 28. A la convocatoria se presentaron 25, lo que supone el 89% del grupo, elevado porcentaje para estos estudios de seguimiento donde la morbilidad suele ser muy elevada debido a causas muy diversas. Los 25 sujetos componen pues la muestra de este grupo de seguimiento.

Sin más preámbulo se procedió a aplicarles de nuevo el Test de Destrezas Interpersonales, con los mismos ítems que tenía cuando la aplicación del pre-test y el post-test previos. Decimos sin más preámbulo, porque, como hemos notado en la revisión de estudios de seguimiento, las metodologías en esta aplicación son muy diversas, desde quienes les repasa la teoría o los vuelve a enseñar los elementos clave del pasado entrenamiento, hasta quienes efectúan

túan un ejercicio práctico o repiten un mini-entrenamiento de un corto número de horas. No fue así en nuestro caso, ya que procedimos a aplicar la prueba sin más ejercicio previo, para que se constatará más nítidamente la retención del aprendizaje sin nuevas ayuda.

La corrección del test se realizó de la misma manera que la aplicación previa del post-test. Se obtuvieron las puntuaciones correspondientes al índice de Discriminación mediante el cálculo de la desviación con la puntuación establecida por los expertos.

3.2.2. La calificación por el sistema de jueces y fiabilidad interjueces: En lo referente a los índices de Escuchar y Comunicar, se obtuvieron los datos por el mismo sistema de calificación de jueces entrenados. En este caso fueron los mismos tres jueces que intervinieron en la aplicación anterior los encargados de calificar las reg puestas abiertas conforme a las escalas de Escucha Atenta y la de Destrezas Interpersonales, de las que dimos cuenta anteriormente.

Las correlaciones que se obtuvieron entre estos tres jueces (A,B,C) fueron las que se muestran en el cuadro adjunto:

Correlaciones inter-jueces :

	A y B	B y C	A y C
ESCUCCHAR	0.80	0.87	0.94
COMUNICAR	0.83	0.90	0.96

Todas ellas son altas y significativas en un nivel de $p < 0.001$, lo que hace que se mantenga un alto nivel del fiabilidad de las escalas respectivas, cuando, como en este caso, su utilización se hace ahora seis meses después de la última calificación y sin que se diera un nuevo entrenamiento ni siquiera para recordar los puntos fundamentales o recordar algunos ejemplos más conflictivos en lo que a su calificación se refiere.

3.2.3. Puntuaciones de los sujetos en el estudio de seguimiento :

Las puntuaciones que se obtuvieron en las tres destrezas son las siguientes:

SUJETO	ESCUCHAR	COMUNICAR	DISCRIMINAR
1	24	23.5	4
2	23	18	8
3	29	19.5	14
4	28	25.5	4
5	24	19	31
6	31	17	10
7	29	22	8
8	35	28	0
9	23	20	8
10	31	21	8
11	27	25.5	8
12	32	28	4
13	36	35.5	0
14	28	21	16
15	33	28.5	6
16	30	26.5	2
17	28	25.5	4
18	27	26.5	9
19	36	22	2
20	23	28	2
21	29	28.5	4
22	27	27	2
23	27	27	4
24	33	31.5	6
25	26	22.5	6

3.2.4. Puntuaciones medias y típicas :

Las puntuaciones medias y típicas que obtuvieron los sujetos en el grupo de seguimiento son las que se muestran a continuación:

Puntuaciones medias y típicas :

N	ESCUCHAR	COMUNICAR	DISCRIMINAR
25	$\bar{X} : 28.64$ SD : 4.01	$\bar{X} : 24.28$ SD: 6.38	$\bar{X} : 6.38$ SD : 6.86

3.2.5. Metodología: Contraste de medias

Para el tratamiento de los datos y obtención de la t de Student correspondiente al contraste de medias intragrupo se utilizó la siguiente fórmula, ya usada anteriormente, apropiada para muestras pequeñas y relacionadas:

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N-1} + \frac{s_2^2}{N-1} - 2r \left(\frac{s_1}{N-1} \right) \left(\frac{s_2}{N-1} \right)}}$$

El nivel de significación que nos propusimos fue el mismo que hemos utilizado en toda esta investigación, el del 95%, es decir, una probabilidad de azar de $p < 0.05$.

4. Resultados y discusión de los mismos

Los resultados obtenidos con la aplicación de esta fórmula muestran lo siguiente:

Contraste de medias entre
pre-test y seguimiento en
el grupo experimental :

	$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	t	signific.
ESCUCHAR	8.47	6.70	$p < 0.001$
COMUNICAR	9.32	5.45	$p < 0.001$
DISCRIMINAR	17.40	9.70	$p < 0.001$

A la vista de estos resultados constatamos que se obtienen unas diferencias que resultan afirmadas con un alto nivel de significación en las tres destrezas ($p < 0.001$). Lo que indica que efectivamente se sigue dando una diferencia entre el punto de partida del grupo antes del entrenamiento y su situación actual, seis meses después de terminado el mismo. Lo cual hace confirmar la primera parte de la hipótesis planteada: que aun contan-

do con que se diera un descenso de las puntuaciones, debido a la ausencia de refuerzo que supone el instructor y la metodología del cursillo, aun contando con esto, decimos, sigue permaneciendo un aprendizaje sustancial respecto al punto de partida inicial.

Por otra parte hemos querido también comprobar si se ha dado este descenso respecto a las puntuaciones obtenidas al final del entranamiento y si se ha dado cuál ha sido. Utilizando la misma fórmula, los resultados fueron los siguientes:

Contraste de medias entre el post-test y seguimiento en el grupo experimental:

	Post-test		Seguimiento		$\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	t	sign.
	\bar{X}	SD	\bar{X}	SD			
ESCUCHAR	26.29	6.81	28.64	4.01	2.35	1.42	-
COMUNICAR	26.98	3.45	24.28	4.46	- 2.70	3.64	$p < 0.001$
DISCRIMINAR	4.07	3.25	6.38	6.86	0.82	1.84	-

Según este cuadro, vemos que en la destreza de Comunicar sí que el grupo ha bajado 2.70 puntos respecto a la puntuación que obtuvo al final del entrenamiento, disminución que resulta significativa ($p < 0.001$). En cambio en Discriminar, aunque también hay un ligero descenso,

no resulta significativamente diferente de lo obtenido al final de dicho entrenamiento. Hay que tener en cuenta que como en Discriminar el ideal es 0 puntos (es decir, desviación nula respecto a la puntuación de los expertos) aunque el aumento es de + 0.82 de hecho significa una disminución pues es aumentar la diferencia con el punto cero. Finalmente constatemos que, por el contrario, en Escuchar ha habido un aumento positivo en la puntuación, aumento que sin embargo no resulta significativo a un nivel previamente aceptado como importante.

En resumen, vemos que según los resultados de este contraste de medias, la destreza más difícil e importante como pieza clave del entrenamiento, la de Comunicar, desciende un poco y significativamente, mientras que las otras dos cambian ligeramente, aumentando y disminuyendo, pero sin lograr ese cambio una significación digna de relieve.

Finalmente hemos querido comprobar si se sigue cumpliendo el criterio de Carkhuff para afirmar que los frutos del entrenamiento continúan siendo válidos, tal como ocurrió en el post-test. Ese criterio señala que se obtengan puntuaciones medias en las destrezas, especialmente en la de comunicación, por encima del nivel 3.0 de la escala de destrezas interpersonales.

Para ello hemos hecho el mismo tipo de reducción que hicimos en los resultados del post-test y de la que

dimos cuenta entonces. Así hemos obtenido una puntuación media del grupo que se expresa en los niveles 1.0 a 5.0 de dicha escala y con los siguientes resultados:

ESCUCHAR : 3.58

COMUNICAR : 3.06

DISCRIMINAR:3.73

A la vista de estos resultados vemos cómo ellos siguen situándose por encima de 3.0 que era el criterio de Carkhuff para decir si se alcanzan niveles mínimamente facilitadores o no. Con ello se confirma el segundo criterio que proponíamos como hipótesis de la persistencia del aprendizaje.

Veamos ahora estos mismos resultados comparativamente con los obtenidos tanto en el pre-test como en el post-test para percibir mejor donde estaba el grupo, donde quedó al final del entrenamiento y donde sigue estando 6 meses después y percibir la globalidad del cambio.

Grupo Experimental

	PRE-TEST	POST-TEST	SEGUIMIENTO
ESCUCHAR	2.52	3.29	3.58
COMUNICAR	1.87	3.37	3.06
DISCRIMINAR	2.51	3.74	3.73

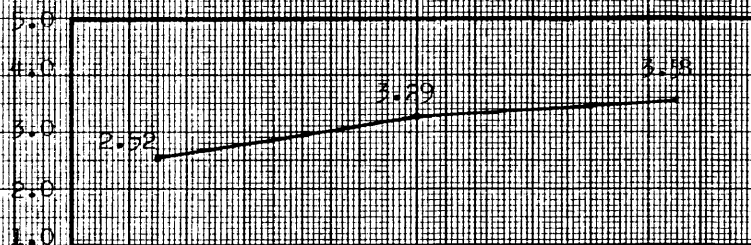
Vemos que también en este cuadro se refleja lo que acabamos de ver en el contraste de medias entre las

puntuaciones del post-test y del grupo de seguimiento: que la destreza de Escuchar se ha mejorado hasta situarse por encima del nivel 3.5; que en la de Comunicar se ha descendido hasta situarse justo por encima del nivel 3.0 y que en la de Discriminar prácticamente se queda igual. con un ligero e imperceptible descenso. Si comparamos los tres estudios realizados constatamos facilmente que en el pre-test el grupo experimental estaba situado en torno al 2.5 como máximo (nivel que no llega a ser mínimamente facilitador para Carkhuff y que corresponde en su escala a un buen responder al sentimiento del interlocutor); que en el post-test todas las puntuaciones se situaron por encima de este nivel 3.0 llegando hasta 3.74 que en el lenguaje de Carkhuff supone ir más allá de las respuestas intercambiables para situarse en niveles aceptables de una mayor personalización en la comunicación; y finalmente que en el estudio de seguimiento de da de todo (aumento, disminución) pero en conjunto siguen situándose por encima del nivel 3.0, por lo que sigue manteniéndose una ganancia sustancial respecto a cómo los sujetos puntuaron antes del entrenamiento y por ello sigue siendo una comprobación de la eficacia del mismo. La expresión gráfica de este resultado que a continuación se presenta nos ayudará a visualizarlo mejor:

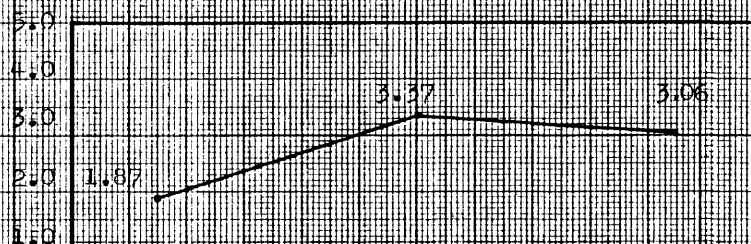
Gráfico del nivel medio global en las
tres destrezas en el grupo experiment-
tal obtenido en el pre-test, post-test
y seguimiento :

Niveles de
funcionamiento

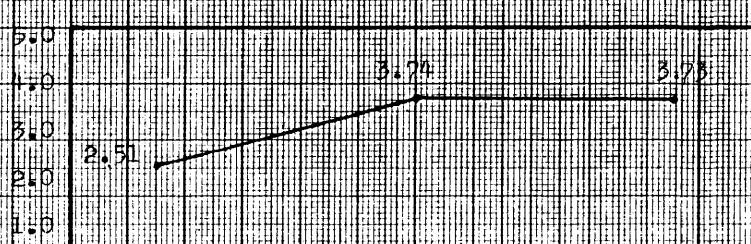
ESCUCHAR



COMUNICAR



DISCRIMINAR



PRE-TEST

POST-TEST

SEGUIM.

Esto se ve todavía más claramente si nos referimos, como hicimos al dar cuenta de los resultados del post-test, a las medias totales del Test de Destrezas Interpersonales del grupo experimental. Sabiendo que este Test es una medida multidimensional que agrupa las tres variables indicadas, quisimos obtener una puntuación media indicativa del nivel adquirido. Y los resultados han sido los siguientes:

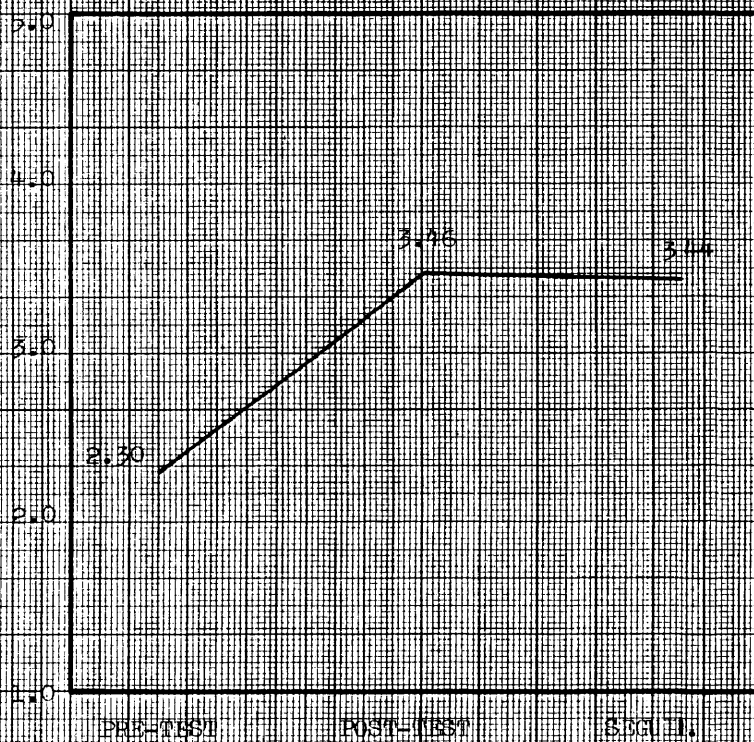
	PRE-TEST	POST-TEST	SEGUIMIENTO
\bar{X} total test	2.30	3.46	3.44

Esto quiere decir que, visto en la escala de 5 niveles, si el grupo experimental ganó de forma global en el Test cuando terminó el entrenamiento 1.16 niveles, ahora, seis meses después, puede decirse que como término medio prácticamente se sigue situando igual que cuando terminó, ya que sólo ha disminuido 0.02. Lo cual subraya de nuevo que como término medio se da una persistencia de lo adquirido, aunque viéndolo más ~~en~~ concreto hayamos observado que eso es así porque en una destreza el grupo aumentó la puntuación mientras en otro la disminuyó, y en la tercera se quedó prácticamente igual. La representación gráfica desto nos ayudará a visualizar el nivel medio global obtenido en cada una de las fases de la investigación:

- 725 -

Gráfico del nivel medio global adquirido en el test de destrezas interpersonales en las tres partes de la investigación en el grupo experimental.

Niveles de
Funcionamiento



5. Conclusiones

Las conclusiones a que hemos llegado en nuestro estudio de seguimiento del grupo experimental realizado a los seis meses de la terminación del tratamiento, son las siguientes:

1. Las puntuaciones del estudio de seguimiento difieren significativamente de las obtenidas en el pre-test por el mismo grupo, por lo que se confirma que por lo menos el aprendizaje de dichas destrezas no ha sufrido una disminución tan importante que lo sitúe de nuevo en los niveles previos del punto de partida sino que sustancialmente sigue siendo diferente de aquel inicio, lo que indica persistencia de resultados.
2. Que en la comparación de puntuaciones post-test con las del grupo de seguimiento los resultados son diversos: por una parte se manifiesta un descenso pequeño pero significativo en la destreza de Comunicar y por otra parte en las otras dos aunque se da un ligero aumento y una ligera disminución, en ninguno de los dos casos ese cambio es significativamente digno de tenerse en cuenta. A este respecto hay que notar que, siendo la destreza de Comunicar la más importante de las enseñadas y al mismo tiempo la más difícil de adquirir como hicimos notar a su tiempo, esta disminución

pondría de relieve que por lo mismo es la que necesita más ejercicio para su mantenimiento, y al faltar presumiblemente este, el cambio realizado aparece como significativo e importante. Bien es verdad que la tendencia a disminuir, cuando no se practican las destrezas enseñadas, es la habitual de los estudios de seguimiento no solamente en el campo que hemos limitado sino en campos parecidos como dinámica de grupos, cambio de actitudes, etc. Nuestros resultados nos ponen de relieve la importancia del ejercicio continuo para su correcto mantenimiento. Si bien es verdad que en este campo se sigue manteniendo en niveles aceptables (por encima de 3.0) se podría predecir, sin mucho riesgo de equivocarse, que un nuevo estudio seis meses más tarde constataría un descenso mayor hasta situarse por niveles debajo de 3.0 y muy posiblemente retornar a puntuaciones similares a las del pre-test.

3. Por otra parte, aparece también claro el que globalmente se mantienen los resultados a niveles aceptables en que en las tres destrezas y al cabo de 6 meses las puntuaciones obtenidas se siguen situando por encima del nivel 3.0, incluso la de Comunicación que es la que ha experimentado un mayor descenso, nivel que es considerado por Carkhuff como mínimamente facilitador de la comunicación y relación de ayuda efectiva y por él como criterio importante de la validez

del entrenamiento realizado.

4. De la misma manera se comprueba la persistencia básica del aprendizaje observando el nivel medio global obtenido en el Test de Destrezas Interpersonales, que es de 3.73, cuando ese mismo nivel medio era seis meses antes 3.74, es decir, prácticamente el mismo.
5. Finalmente tenemos que subrayar que nuestros resultados confirman estudios anteriores y en parte se diferencian de ellos, y eso contando como dijimos anteriormente que no había ningún estudio tan completamente similar al nuestro como para poderlo comparar con toda propiedad. Pero al menos sí se pueden ver tendencias que se confirman o se desconfirman.

Así en concreto nuestro resultado de que el aprendizaje sigue siendo significativamente distinto del punto de partida (pre-test) confirmaría los resultados de McCarthy, Danish y D'Augeli (1977)(16), cuyos resultados a pesar del descenso experimentado, siguieron siendo significativamente distintos a los del pre-test. Y por el contrario irían en línea contraria a los de Haase, DiMatia y Guttman (1972), cuyas puntuaciones del grupo de seguimiento no se diferenciaron significativamente de las del punto de partida (17).

En lo que respecta a que se sigue manteniendo un ni-

vel básico de aprendizaje con respecto a lo obtenido en el pre-test, nuestros resultados confirmaron los de Butler y Hansen (1973)(18), en cambio se diferencian de los de Gormally et al.(1975), en cuanto estos reflejan que los sujetos no sólo ganaron en el grupo de seguimiento, sino que esa ganancia resultó significativa a niveles aceptables, cosa que no ha ocurrido en nuestra investigación (19).

En lo referente a la destreza de comunicación efectiva desciende ligeramente respecto al post-test pero dicho descenso es significativamente importante ($p < 0.001$), nuestros resultados confirmarían los de Collingwood y Willet (1971)(20).

Y finalmente el dato de que tanto en el post-test como en el estudio de seguimiento se obtengan niveles por encima del nivel 3.0 de la escala de Carkhuff, lo que significa que el grupo alcanzó y mantuvo un nivel aceptable e importante como "realmente facilitador" de la comunicación y ayuda afectiva, en lo que respecta a esto nuestros resultados se diferencian de los de Gormally et al. (1975)(21), ya que los sujetos no alcanzaron estos resultados en el pre-test, y aunque el grupo graduado mejoró en el estudio de seguimiento, siguió sin alcanzar el nivel obtenido por nuestra muestra.

En resumen, a lo largo de este capítulo hemos dado cuenta de la última parte de nuestra investigación: los resultados del estudio de seguimiento del grupo experimental, en lo que respecta a las destrezas interpersonales, y realizado al cabo de 6 meses. La muestra supuso el 89 % del grupo que había participado en el entrenamiento y cuyas medidas pre-test y post-test habíamos obtenido anteriormente. La importancia y relevancia de nuestro estudio es considerable si se tiene en cuenta los contados estudios de seguimiento en este campo -que hemos revisado anteriormente- y el hecho de que por primera vez se ha ga un estudio completo con una muestra española.

La hipótesis básica que pretendíamos comprobar suponía una definición operativa nuestra de lo que entendíamos por mantenimiento del aprendizaje. A la vista de los estudios revisados, dado que es normal en estos casos un cierto descenso en los niveles adquiridos por la falta de refuerzo que supone la ausencia del instructor y metodología del cursillo y por otra parte por la previsible falta de ejercicio de las destrezas en un contexto más profesional, y finalmente atendiendo a un criterio de Arkhuff referente a lo que él llama adquisición y mantenimiento de niveles minimamente facilitadores de la comunicación y relación de ayuda eficaces, a la vista de todo esto hacíamos una doble formulación operativa del mantenimiento del aprendizaje:

a) El obtener diferencias significativas con los resultados del pre-test, como muestra de que, aunque hubiera descenso previsible, sin embargo no se alcanzaban los niveles previos al entrenamiento como sucede en algunos estudios de seguimiento, sino que sigue siendo sustancialmente diferente del punto de partida.

b) Y la persistencia en las tres destrezas medidas de niveles por encima de niveles de 3.0 de la Escala de Destrezas Interpersonales de Carkhuff, niveles que habían sido ampliamente alcanzados en las puntuaciones post-test.

Este doble criterio que representaba nuestra hipótesis ha quedado confirmado a la vista de los resultados: hay diferencias significativas con el pre-test y por otra parte se siguen manteniendo en las tres destrezas un nivel por encima de 3.0. También es verdad que se ha constatado una disminución, no grande pero sí significativa en la destreza de Comunicar, con respecto al nivel alcanzado al fin del entrenamiento, lo que implica que el continuo ejercicio sería más importante para el mantenimiento de esta destreza que para las otras dos. Y por otra parte también se ha comprobado que visto globalmente permanece el aprendizaje al situarse la puntuación media global del Test en 3.44, que es prácticamente la misma que se obtuvo seis meses antes (\bar{X} global=3.46).

- 732 -

Por todo ello concluimos en que el grupo experimental ha mantenido básicamente el aprendizaje en niveles aceptables, según los criterios que formulamos para los mismos, seis meses después de terminado el entrenamiento.

NOTAS :

1. Mahon, B.R., Altmann, H.A., Skill training: Cautions and recommendations. Counselor Education and Supervision, 1977, 17, 42-50.
2. Gormally J., Hill C.E., Guidelines for research on Carkhuff's training model, Journal of Counseling Psychology, 21, 6, 539-547.
3. Calia, V.F., Systematic Human Relations training: Appraisal and status, Counselor Education and Supervision, 1974, 14, (2) 85-94.
4. Plum A., Communication as skill : A critique and alternative proposal. Journal of Humanistic Psychology, 21, 4, Fall 1981.
5. Egan G., Cowan M.A., People in systems : A model for development in the Human-Service professions and Education, Monterey Ca.: Brooks Cole Pub., 1979, 59-64.
6. Hume, K.R., The effects of training in Human Relations and program development skills on the staff of a State Psychiatric Hospital. Tesis Doctoral. Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1977, p.43.
7. Richardson F.D., Island D., A model for training workshops and labs, Personnel and Guidance Journal, 53, 8, April 1975, 592-597.
8. Bath K.E., Calhoun R.O., The effects of professional counselor training on empathy : Continued cause for concern, Counselor Education and Supervision, Dec. 1977, 98-106.
9. Gantt S., Billingsley D., Giordano J.A., Paraprofessional skill : Maintenance of empathic sensitivity after training, Journal of Counseling Psychology, 1980, 27, 4, 374-379.

10. Collingwood T.R., Willet L., The effect of physical training upon self-concept and body attitude, Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, 3, 411-412.
11. Haase R.F., DiMattia D.J., Guttman M.A., Training of support personnel in three Human Relations skills: A systematic one-year follow-up. Counselor Education and Supervision, March 1972, 194-199.
12. Butler E.R., Hansen J.C., Facilitative training :Acquisition , retention and modes of assessment, Journal of Counseling Psychology, 1973, 20, 60-65.
13. Gormally J., Hill C.E., Gulanick N., McGovern T., The persistence of communication skills for undergraduate and graduate trainees. Journal of Clinical Psychology, 1975, 31, 369-372.
14. Mc.Carthy P.R., Danish S.T., D'Augelli A.R., A follow-up evaluation of helping skills training, Counselor Education and Supervision, Set. 1977, 29-35.
15. Gantt S., et al., op. cit. n.9.
16. McCarthy P.R. et al., op. cit. n.14.
17. Haase R.F. et al., op. cit. n.11.
18. Butler E.R., Hansen J.C., op. cit. n. 12
19. Gormally et al., op. cit. n.13.
20. Collingwood T.R., Willet L., op. cit. n.10.
21. Gormally et al., op. cit. n. 13.

736

Capítulo 12

Conclusiones de nuestra investigación

1. Conclusiones

2. Recomendaciones

1. Conclusiones

Al finalizar nuestra investigación, queremos recoger aquí las diversas conclusiones a las que hemos llegado. Aunque la enumeración de algunas de ellas suponga una repetición de lo que ya se ha recogido al final de los respectivos capítulos, nos parece de utilidad su exposición aquí de forma breve y conjunta.

El propósito de nuestro estudio, como quedó de manifiesto al comienzo de este trabajo, era aplicar los prin-

cipios, la metodología y los contenidos del entrenamiento de una de las dimensiones básicas del modelo de Carkhuff, la de "Responder" (que incluye la fase previa de "Atender") en la formación de un grupo de futuros psicólogos españoles y comprobar la eficacia del mismo evaluando sus resultados en términos de la adquisición de las destrezas allí implicadas así como por los beneficios indirectos que se podrían producir en otras variables presumiblemente relacionadas con los contenidos y metodología de este tipo de entrenamiento.

Para ello, en unos capítulos previos, fijamos la historia y evolución de las variables o dimensiones en las que eran formados aquellos que estaban llamados a desempeñar el rol de ayudar eficazmente a otros. Y vimos los distintos pasos que se dieron en el modelo básico de Carkhuff para ser primero un modelo que entrenaba en unas "condiciones fundamentales" que se resumían en una serie de actitudes tales como la empatía, el respeto, y otras, sobre las que había puesto especialmente el énfasis una creciente investigación. Y vimos como más tarde la evolución del modelo básico llevó a una nueva reestructuración transformándose en un modelo de destrezas que hacían operativas tanto las dimensiones que subrayaban sobre todo la capacidad de atender y responder al otro como aquellas que enfatizaban una personalización del problema y una iniciación a la acción constructiva.

A. Versión española del Test de Destrezas Interpersonales:

Fijados los límites en los que queríamos desarrollar nuestro estudio, procedimos a la adaptación del instrumento que habría de medir la efectividad de nuestro entrenamiento. Lo llamamos Test de Destrezas Interpersonales y era una adaptación del "Human Relations Skills Assessment" (HRSA), creado por Carkhuff. En nuestro caso este instrumento de medida de la efectividad del entrenamiento estaba compuesto por tres subtest o índices de Escuchar, Discriminar y Comunicar.

En el análisis de items realizado por dos métodos diferentes, comprobamos que todos ellos tenían un aceptable poder de discriminación que resultaba significativo ($p < 0.001$), por lo que al verificarse una suficiente homogeneidad y discriminación optamos por emplearlos todos.

La fiabilidad de esta versión española, obtenida por diversos métodos, ofrece unos coeficientes que oscilan de 0.61 a 0.78, dependiendo de las distintas destrezas medidas por el test. El índice de comunicación aparece con coeficientes más satisfactorios: 0.75 y 0.78. Todos los coeficientes son básicamente aceptables a nuestro juicio, sobre todo teniendo en cuenta el escaso número de items de cada índice. Con una mayor longitud habría que esperar una fiabilidad mucho más alta. Por eso hemos hecho diversas recomendaciones para mejorarla, tanto por un perfeccionamiento

de aquellas formulaciones que tienen un poder discriminativo más bajo, como por un alargamiento del test. Así se podrían obtener coeficientes que se situaran en los 0.80 y 0.90.

Por otra parte la fiabilidad correspondiente al manejo de las escalas por parte de jueces entrenados proporciona unos elevados coeficientes al situarse las correlaciones inter-jueces casi todas ellas por encima de 0.90 en los distintos índices. En el estudio de seguimiento, a los seis meses de terminado el tratamiento, nuevamente vuelven a ser altas y significativas ($p < 0.001$) estas correlaciones, que oscilarán en este caso entre 0.80 y 0.96.

La validez creemos que ha quedado suficientemente justificada por tres caminos:

1. Por la validez aparente basada en la misma autoridad de los expertos y de los sujetos a los que se aplica el test donde aparece con claridad qué es lo que se pretende medir;

2. Por el contraste de grupos conocidos. En nuestro caso se hizo la comparación con grupos que describíamos como "menos sensibilizados e instruidos en el campo de las relaciones interpersonales". Aquí la validez del instrumento aparecía más clara en lo que se refiere a la destreza de comunicar y más débil en lo que respecta a otros componentes.

3. Correlación con otras variables : En este sentido se confirma una correlación positiva y significativa ($p < 0.05$) con la variable "afecto" tanto expresado como deseado del Firo-B de Schutz tal como era de esperar.

Todo ello nos ha hecho dar la fiabilidad y validez de la versión española del Test de Destrezas Interpersonales por suficientemente probada.

B. Comprobación de Hipótesis :

Obtenido el instrumento, se aplicó antes y después del curso teórico-práctico en destrezas interpersonales que se impartió al grupo experimental a lo largo de 10 semanas y con una duración aproximada de 30 horas.

De entre las hipótesis alternas que planteamos al principio de nuestro estudio y que aparecían agrupadas en torno a cuatro aspectos, señalábamos las que de ellas tenían que ver con una comprobación directa del aumento y persistencia de las destrezas indicadas como hipótesis más fundamentales e importantes para el objetivo que nos habíamos propuesto. Por el contrario, las otras que tenían que ver con posibles relaciones o cambios en otras variables, las consideramos con un matiz más exploratorio y complementario de nuestro principal propósito.

Las hipótesis dieron en resumen los siguientes resul

tados :

1) Hipótesis referentes a la eficacia del entrenamiento para mejorar las destrezas correspondientes (Hip. 1,2 y 3):

- a) La diferencia entre los respectivos post-test en la destreza de Escuchar daba una $t = 3.45$ ($p < 0.001$); en Comunicar una $t = 16.87$ ($p < 0.001$) y en Discriminar una $t = 15.47$ ($p < 0.001$). Aunque en el grupo de control también se daban algunos cambios que resultaban significativos en algunas medidas, sin embargo sucesivas comprobaciones respecto a la magnitud y significación de la diferencia de las medias de cambio, permitían concluir el que las tres hipótesis quedaban plenamente confirmadas ya que se había dado una diferencia significativa en el aprendizaje respecto al grupo de control.
- b) El grupo experimental terminaba el tratamiento obteniendo puntuaciones que en la escala de 5 niveles de Carkhuff se situaban todas ellas por encima de 3.0, obteniéndose una puntuación media final de 3.46, que representa haber alcanzado este entrenamiento un aceptable nivel de eficacia.
- c) La ganancia media global del grupo experimental era de 1.16 niveles, mientras que la del grupo de control lo fue de 0.13.

d) Respecto a la especificación del cambio se comprobó que en el grupo experimental no había diferencia significativa entre si habían cambiado más los hombres o las mujeres. Y respecto a la relación entre el cambio y el nivel inicial en las destrezas se confirmó la tendencia a cambiar más los inicialmente inferiores en lo que respecta a Escuchar y Discriminar, pero no en lo que respecta a Comunicar.

2) Hipótesis referentes a posibles correlaciones de las destrezas entre sí y con otras variables presumiblemente con otras variables presumiblemente relacionadas (Hip. 4, 5 y 6):

- a) La Hipótesis 4 referente a posibles correlaciones de las destrezas entre sí en el pre-test, no queda confirmada ya que las correlaciones son bajas y el nivel de significación no alcanza el que nos habíamos propuesto. Se ve tan solo una tendencia de que efectivamente hay una relación entre dichas destrezas, pero sin alcanzar los niveles deseados.
- b) La hipótesis 5 que se refiere a una exploración de posibles correlaciones con otras variables en el pre-test, especialmente con la de "afecto" del Firo-B de Schutz queda tan solo en parte confirmada. Solo aparecen como

positivas y significativas ($p < 0.05$) las correlaciones entre "comunicación" y "afecto", tanto el expresado como el expresado. Lo que subraya una lógica relación entre ambos constructos.

Nos llama más la atención no sólo el que no se produzcan otras correlaciones positivas, sino especialmente que lo que aquí medido nada tiene que ver con la medida del enfoque corporal, de Gendlin, lo que quiere decir que presumiblemente se esperaría verlos en más estrecha relación. De todas formas, futuras investigaciones serían interesantes, como pondremos de relieve enseguida, para clarificar mejor lo común y lo diferente de ambas metodologías.

En este mismo sentido queremos resaltar que nuestro trabajo aporta un estudio más exhaustivo del cuestionario post-focusing de Wolf & VandenBos, con un análisis de items así como los diversos coeficientes de fiabilidad, según el número de items, todos ellos por encima de 0.80 así como unas recomendaciones para su uso con muestras españolas. Creemos que este instrumento así adaptado resultará de sumo interés para la utilización en entrenamientos sobre la técnica del proceso corporal y su posible integración con otras técnicas terapéuticas ya en uso.

c) La hipótesis 6 trataba de las correlaciones de las destrezas entre sí y con otras variables, después del entrenamiento, y como consecuencia que se había dado un aprendizaje conjunto. Como estas otras anteriores son hipótesis que hemos llamado exploratorias. Pues bien, los resultados subrayan claramente que se dan correlaciones positivas y significativas ($p < 0.01$) de las destrezas entre sí, lo que podría indicar que aprender una facilita el aprender las otras, siendo la más alta la que se refiere a comunicar-discriminar. Y respecto a las relaciones con otras variables, tan sólo aparece la hipótesis confirmada en lo que respecta a la correlación entre Discriminar y Afecto Expresado.

3) Hipótesis referentes a los cambios producidos en algunas variables y que se estipulan como posibles beneficios indirectos del entrenamiento (Hip. 7, 8 y 9):

En todas las variables investigadas, es decir, en las conductas expresadas de inclusión y afecto del Firo-B, en la percepción individual del clima de grupo y en la percepción de la propia autoestima, en todas ellas -decimos- han quedado plenamente confirmadas las hipótesis planteadas con unos resultados que se afirman con el mismo nivel de significación ($p < 0.05$).

Esto subrayaría la línea de los que creen que el aprenu

dizaje de estas destrezas es un proceso más complejo del que parece a primera vista y que pone en juego otros aspectos de la personalidad de los sujetos en él implicados, recibiendo en este sentido unos beneficios adicionales, que pueden ser pautas de futuras investigaciones tanto para esclarecer la relación teórica de los constructos como para ser más consciente de cuáles son estos posibles beneficios. De todas formas creemos que habría que ser más precisos a la hora de aislar otras posibles variables influyentes, por lo que no es fácil una generalización de estos posibles resultados ni una fácil afirmación triunfalística de los mismos frente a los detractores que tienen este tipo de metodologías actualmente y a los que hemos hecho referencia con amplitud en los capítulos correspondientes. Pero queda una constancia sumamente interesante para dar futuros pasos en esta línea.

4) Hipótesis referente a la persistencia del cambio (aumento en las destrezas interpersonales) del grupo experimental 6 meses después de terminado el tratamiento:

Planteamos una definición operativa de lo que entendíamos por persistencia del aprendizaje (que no regresará a niveles similares a los del comienzo del entrenamiento y que se mantuviera por encima del nivel 3.0 en sus diferentes resultados).

La hipótesis ha quedado plenamente confirmada al cum
plirse este doble criterio ya que por una parte si bien
en algunas de las destrezas ha habido un retroceso con res
pecto al final del entrenamiento (lo que era previsible en
ausencia del refuerzo tan importante que significa el mis
mo instructor) sin embargo se sigue dando una diferencia
sustancial y significativa ($p < 0.001$) con los resultados
obtenidos antes del entrenamiento. Y por otra parte en las
destrezas medidas se siguen obteniendo resultados por enci
ma del nivel 3.0, lo que indica que se mantienen en un ni
vel facilitador y efectivo.

Si observamos en su conjunto este aprendizaje veremos
que el grupo experimental alcanzó una puntuación media glo
bal en el Test de Destrezas Interpersonales de 2.30 antes
del entrenamiento para pasar a alcanzar 3.46 al acabar el
mismo y mantenerse en 3.44 a los 6 meses de terminado este,
como se ve prácticamente el mismo.

Por todo ello concluimos que el grupo experimental ha
mantenido básicamente este aprendizaje en niveles acepta
bles y ha quedado confirmada la hipótesis correspondiente,
situándose estos resultados en la línea de otros estudios
anteriormente revisados. Los contados estudios de seguimien
to en este campo y el hecho de que por primera vez se haga
un estudio completo con una muestra española hacen parti
cularmente relevantes los resultados aquí obtenidos.

En resumen podemos afirmar que el conjunto de las hipótesis confirmadas hacen que evaluemos la metodología empleada en el entrenamiento como plenamente eficaz no solamente para alcanzar el aumento deseado en las correspondientes destrezas (objetivo directo de nuestra investigación) sino también para confirmar su persistencia básica al cabo de los 6 meses del tratamiento, y así mismo para poder precisar otros beneficios indirectos en otras actitudes en las que se han obtenido cambios positivos.

El contar ahora con un instrumento de medida adaptado a muestras españolas, el haber abierto el campo de investigación a otras posibles relaciones e influjos en otras variables, el haber diseñado una metodología concreta de un entrenamiento-tipo en estas destrezas y haberlo llevado a la práctica junto con las sugerencias críticas que hemos hecho en su momento oportuno, el haber hecho una revisión de los distintos estudios existentes en los diversos campos mencionados y, finalmente, el análisis de los resultados obtenidos en nuestro propio experimento, todo ello -en una palabra- son diferentes aspectos que aportamos con nuestra investigación.

2. Recomendaciones

No queremos concluir sin dejar aquí constancia de algunas sugerencias o recomendaciones que pueden contribuir a mejorar los aspectos aquí investigados o a abrir nuevos cauces a seguir en la línea aquí apuntada.

- 1.- Respecto al mismo instrumento de medida ya hemos indicado la conveniencia de mejorar su fiabilidad mejorando algunos de los items que discriminan menos y sobre todo alargando su longitud e incorporando así otros estímulos válidos para diversas situaciones de ayuda o de las relaciones interpersonales.
- 2.- Por otra parte la adecuada preparación de instructores (trainers) en estas destrezas del modelo permitiría nuevas investigaciones donde no confluyan en la misma persona el instructor y el investigador, y pueda así reducirse al mínimo un posible sesgo en los resultados.
- 3.- Sería conveniente también entrenar en la otra dimensión del modelo (las destrezas de Iniciar) y preparar los instrumentos que hagan posible una evaluación global de la eficacia de todo el modelo básico de Carkhuff en el entrenamiento de actuales o futuros psicólogos españoles o de otro personal de ayuda. Evaluación que podría referirse tanto directamente a los resultados me-

dados en los sujetos sometidos a entrenamiento como en diversos índices de cambio de personas tratadas por ellos.

4.- En lo referente a mejoras en la metodología del entrenamiento, sería conveniente una incorporación de aspectos más intrapersonales, siguiendo la línea de Gendlin y de la técnica del proceso del enfoque corporal, para que los sujetos alcanzaran una mayor motivación y obtuvieran una mayor habilidad para contrastar experiencial y corporalmente sus avances en el aprendizaje así como sus implicaciones más personales. Sería una forma de hacer menos mecánico y de dar un sentido más total al aprendizaje de estas dimensiones y destrezas. La integración de los aspectos interpersonales con los intrapersonales creemos que puede ser muy válida y enriquecedora.

5.- Sería igualmente deseable que, con vistas a tener los datos de la evaluación de diversas metodologías, se pudiera diseñar y realizar un entrenamiento similar en distintos grupos utilizando comparativamente la metodología y contenidos de Carkhuff, los de Egan (The Skilled Helper) y los de Ivey (Micro-counseling). El poder llegar a conclusiones tanto sobre el distinto grado de motivación de los sujetos implicados en

dichos entrenamientos, como sobre el nivel de acogida y aceptabilidad del mismo así como sobre los resultados alcanzados ahí o la medición de sus efectos en terceras personas, todo ello redundaría en beneficio de la mejora de los instrumentos con que podemos cóntar en España para la formación del personal especializado.

Al poner punto final a este trabajo, tenemos que manifestar nuestra sensación de que todo este estudio no es mas que un punto de partida en una línea en la que se abren interesantes perspectivas. El contribuir a la mejora de la metodología, los instrumentos y los contenidos de entrenamientos en destrezas interpersonales, como el que aquí hemos realizado y evaluado, representa tanto un desafío como un estímulo a quienes nos sentimos vocacionalmente implicados en el quehacer psicológico actual .

Apéndice I

1. Puntuaciones y fiabilidad de la escala
FIRO-B de Schutz
2. Puntuaciones y fiabilidad de la esca-
la de Autoestima de Coopersmith
3. Puntuaciones en el cuestionario Post-
Focusing de Wolf & VandenBos
4. Puntuaciones en el cuestionario Post-
Focusing agrupadas según 4 test de
diferente longitud

1. Puntuaciones y fiabilidad de la Escala FIRO-B de Schutz:

Variable: Inclusión-Expresada:

Item n°	p	q	pq
1	0.98	0.02	0.01
3	0.86	0.14	0.12
5	0.44	0.56	0.24
7	0.74	0.26	0.19
9	0.68	0.32	0.21
11	0.48	0.52	0.24
13	0.32	0.68	0.21
15	0.08	0.92	0.07
16	0.08	0.92	0.07

p: proporción
aciertos

q: proporción
de resp.
negativas

pq: varianza de
cada item

-
X: 4.66
s: 1.92
s²: 3.68

$$\Sigma = 1.36$$

Variable: Control-Expresado:

Item n°	p	q	pq
30	0.32	0.68	0.21
33	0.46	0.54	0.24
36	0.24	0.76	0.18
41	0.58	0.42	0.24
44	0.58	0.42	0.24
47	0.22	0.78	0.17
50	0.16	0.84	0.13
53	0.12	0.88	0.10
54	0.06	0.94	0.05

X : 2.87
s : 2.14
s² : 4.57

$$\Sigma = 1.56$$

Variable: Afecto-Expresado:

Item n°	p	q	pq
4	0.54	0.46	0.24
8	0.58	0.42	0.24
12	0.28	0.72	0.20
17	0.98	0.02	0.01
19	0.74	0.26	0.19
21	0.30	0.70	0.21
23	0.24	0.76	0.18
25	0.74	0.26	0.19
27	0.16	0.84	0.13

$\bar{X} : 3.71$
 $s : 1.66$
 $s^2 : 2.75$

$$\Sigma = 1.59$$

Variable: Inclusión-Deseada:

Item n°	p	q	pq
28	0.54	0.46	0.24
31	0.44	0.56	0.24
34	0.56	0.44	0.24
37	0.60	0.40	0.24
39	0.52	0.48	0.24
42	0.64	0.36	0.23
45	0.70	0.30	0.21
48	0.58	0.42	0.24
51	0.68	0.32	0.21

$\bar{X} : 3.95$
 $s : 2.74$
 $s^2 : 7.50$

$$\Sigma = 2.09$$

Variable: Control-Deseado:

Item n ^o	p	q	pq
2	0.60	0.40	0.24
6	0.54	0.46	0.24
10	0.26	0.74	0.19
14	0.12	0.88	0.10
18	0.24	0.76	0.18
20	0.96	0.04	0.03
22	0.38	0.62	0.23
24	0.08	0.92	0.07
26	0.10	0.90	0.09

\bar{X} : 3.64
 s : 2.11
 s^2 : 4.45

$$\Sigma = 1.37$$

Variable: Afecto-Deseado:

Item n ^o	p	q	pq
29	0.74	0.26	0.19
32	0.74	0.26	0.19
35	0.96	0.04	0.03
38	0.88	0.12	0.19
40	0.82	0.18	0.14
43	0.44	0.56	0.24
46	0.96	0.04	0.03
49	0.90	0.10	0.09
52	0.72	0.28	0.20

\bar{X} : 7.19
 s : 1.94
 s^2 : 3.76

$$\Sigma = 1.30$$

Apéndice

2. Puntuaciones y fiabilidad de la escala de Autoestima de Coopersmith

Item n ^o	p	q	pq
1	0.34	0.66	0.22
2	0.40	0.60	0.24
3	0.40	0.60	0.24
4	0.64	0.36	0.23
5	0.58	0.42	0.24
6	0.50	0.50	0.25
7	0.30	0.70	0.21
8	0.64	0.36	0.23
9	0.52	0.48	0.24
10	0.74	0.26	0.19
11	0.48	0.52	0.24
12	0.50	0.50	0.25
13	0.28	0.72	0.20
14	0.56	0.44	0.24
15	0.16	0.84	0.13
16	0.40	0.60	0.24
17	0.32	0.68	0.21
18	0.08	0.92	0.07
19	0.88	0.12	0.10
20	0.70	0.30	0.21
21	0.18	0.82	0.14
22	0.24	0.76	0.18
23	0.24	0.76	0.18
24	0.22	0.78	0.17
25	0.06	0.96	0.05

p: proporción de aciertos

q: proporción de resp. negat.

pq: varianza de cada ítem.

X: 16.64
S: 4.07
S²: 16.63

Σ 4.90

3. Cuadro de las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental en el cuestionario post-focusing de Wolf & Vandenbos y su totalización en 4 posibles escalas.-

		ITEMS																	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
sujetos	1		.			.				.		.	.	.	.			.
	2	.						.	.									.
	3									.					.				
	4		.	.	.	.	.				.	.	.	.	.
	5					.	.			.			.			.		.
	6		.	.				.		.			.	.	.			.
	7			.		.	.	.	.	.								.
	8		.			.			.						.
	9		.							.		.	.	.	.	.	.	.
	10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	11	.						.		.					.
	12			.				.	.	.	.							.
	13
	14	.																	
	15				.				.		.				.
	16					.		.	.	.			.	.	.
	17				.		.	.	.	.					.
	18	.	.					.						.	.
	19			
	20				
	21
	22				
	23						
	24	.							.	.									
	25
	26	
	27							
	28					

- 758 - (continuación)

ITEMS

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1	
2	
3		
4		
5
6						
7			
8		.			.			.			
9						
10	.		.			.					
11		
12					
13
14		.			.			.			
15			
16					.						
17				.	.						
18	
19		
20					
21
22		.			.						.
23						
24					
25	.				.						
26					
27		
28					

4. Puntuaciones obtenidas por los sujetos en el cuestionario post-focusing agrupadas según 4 test de diferente longitud.

	Número de items			
	28	17 it.	13 it.	6 it.
1	15	11	10	6
2	9	7	6	4
3	5	2	1	0
4	13	6	5	4
5	9	6	5	4
6	11	7	6	3
7	10	6	4	2
8	6	2	2	2
9	12	7	7	6
10	22	15	12	6
11	6	2	2	1
12	7	3	2	1
13	21	14	10	5
14	2	0	0	0
15	7	3	2	1
16	9	5	4	4
17	9	4	4	3
18	10	7	6	5
19	10	5	5	4
20	9	4	3	0
21	23	15	11	5
22	12	6	6	4
23	5	4	4	3
24	3	0	0	0
25	14	7	7	5
26	19	12	8	5
27	5	1	0	0
28	7	4	2	1
X	10.35	5.89	4.78	3.0
S	5.41	4.10	3.26	2.03

750

Apendice II

Escalas empleadas :

1. Test de Destrezas Interpersonales
2. Escala FIRO-B de Schutz
3. Escala de Autoestima de Coopersmith
4. Escala de Evaluación del Clima de un
Grupo de Pfeiffer & Jones
5. Cuestionario Post-Focusing, de Wolf
& VandenBos

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS
Facultad de Filosofía y Letras
Madrid

Número.....

Datos personales:

Nombre y apellidos.....

Edad:.....Sexo: Varón... 1(rodear con círculo)
Mujer... 2

Carrera que estudia.....

Curso.....

Fecha de realización de la prueba.....

(1) TEST EA-1

Instrucciones: Trate de oír atentamente al instructor sin escribir nada mientras se lee el párrafo. A continuación re-produzca en las líneas en blanco lo que ud. ha oído.

EA-1

.....

.....

.....

EA-2

.....

.....

.....

.....

EA-3

.....

.....

.....

.....

- 2 - - 762 -

TEST EA-1 (continuación)

EA-4
.....
.....
.....
.....

TEST DE DESTREZAS INTERPERSONALES DE AYUDA

Comunicación:

Lea cada uno de estos fragmentos .Corresponden a distintas personas que hablan con ud. de sus problemas en busca de ayuda. Imagínese que ud. ha estado interactuando con cada una de estas personas por espacio de 30 minutos.En los renglones en blanco después de leer cada párrafo escriba lo que ud. le diría respondiéndole como si estuviera en la conversación real, tratando de comunicarle a la vez la comprensión del asunto y la dirección u orientación que ud. juzga más conveniente para el caso.

ESCRIBA LAS PALABRAS EXACTAS QUE UD. USARIA,HABLANDOLE DIRECTAMENTE A LA PERSONA:

COM-1

"Estudio la asignatura cada noche.Pero por más que me esfuerzo y que trabajo duro no puedo hacerme con esta estúpida materia !!!"

Respuesta:

P:.....

P₂:.....

COM-2

"A veces me cuestiono si he criado adecuadamente a mis 3 hijos, especialmente al pequeño. Bueno, le llamo el pequeño porque es el último. No puedo tener más.Por eso soy consciente de que lo mantuve tratando como bebé por más tiempo que a los otros. Sé que no permitirá que ninguna otra persona le haga las cosas:sólo Mamá! "

Respuesta:

P:.....

P₂:.....

→ → → →

COH-3

"Estoy tan emocionada de haber encontrado un psicólogo como ud...No tenía ni idea de que pudiera existir gente tan competente! Ud. parece comprenderme tan bien... Es realmente fantástico! "

Respuesta: _____

P:.....

P₂:.....

COH-4

"Sinceramente, mis padres me tratan como si tuviera 12 años y no 16..."... Haz esto... Quédate en casa...No, no puedes ir allí..." Tal vez no siempre actúo como una persona adulta, pero pienso que he merecido alguna responsabilidad. Es como si desconfiaran de dejarme ir lejos de su vista por miedo a lo que yo pueda hacer..."Tenemos más experiencia" dicen. ¡No puedo esperar hasta que me llegue el día en que pueda abandonar la casa por las buenas! "

Respuesta: _____

P:.....

P₂:.....

II- Discriminación:

Instrucciones : Evalúe ahora su habilidad para discriminar respuesta de ayuda efectiva de esta manera: A cada párrafo siguen 5 posibles respuestas que se le dan a esa persona. En la columna de la izquierda -"mi clasificación" - ponga el número que le corresponde, según la siguiente escala de efectividad.

- 1.0 = Muy inefectiva
- 2.0 = Inefectiva
- 3.0 = Mínimamente efectiva
- 4.0 = Muy efectiva
- 5.0 = Extremadamente efectiva

DIS-1

"Estoy encantada con los chicos! Se comportan de maravilla, tanto en el colegio como en casa. Y se llevan muy bien los dos juntos. Es realmente sorprendente, es maravilloso!"

Resp.	Mi clasificación:		Dif.
.....	1. Te sientes realmente emocionada porque has logrado los objetivos que tú querías para la educación de tus hijos. Vamos a ver ahora más concretamente cómo has sido capaz de conseguirlos de manera que podamos seguir controlando la situación.	.....
.....	2. Has tenido que trabajar muy duro para tener las cosas como las tienes ahora de bien.	.....
.....	3. ¿Tienes la sensación de que este cambio será duradero?	.....
.....	4. Te sientes realmente orgullosa porque has sido capaz de orientar bien a tus hijos y esto es lo que siempre has deseado hacer.	.....
.....	5. Te sientes a gusto porque tus hijos están centrados.	.....

Total:-----

5

→ → → → → → →

DIS-2

"Siempre me están poniendo verde, sabes; siempre metiéndose conmigo e incluso dándome empujones. No tengo ganas de seguir yendo al colegio por más tiempo!"

sp.: Mi clasif.

Dif.

- | | | |
|-------|---|-------|
| ..... | 1. Te sientes asustado porque realmente no sabes lo que puedes hacer y te gustaría verlo más claro. | ..... |
| ..... | 2. Me pregunto por qué se meten todos contigo de esa manera. | ..... |
| ..... | 3. Limitate a permanecer alejado de ellos y ven a mí si te ocasionan cualquier molestia. | ..... |
| ..... | 4. Te sientes amenazado porque intentan hacerte daño. | ..... |
| ..... | 5. Te sientes asustado porque no sabes por qué son tan mezquinos contigo. Vamos a analizar la situación un poco más de cerca para ver el contenido de las críticas. | ..... |

Total:-----
5

DIS-3

"He encontrado finalmente a gente con la que realmente me puedo llevar bien. No son nada pretenciosos. Son reales y me comprenden. Con ellos me encuentro que puedo ser yo mismo".

- | | | |
|-------|--|-------|
| ..... | 1. Te sientes a gusto porque hay gente parecida a ti y que te comprende. | ..... |
| ..... | 2. ¿Por qué crees que esta gente te acepta? | ..... |
| ..... | 3. Te sientes feliz porque puedes ser tú mismo. | ..... |
| ..... | 4. Ahora que has encontrado a estas personas con quienes te sientes a gusto y ellos contigo, asegúrate que no haces nada que lo pueda echar todo a perder. | ..... |
| ..... | 5. Te sientes bastante feliz al haber encontrado esta clase de gente porque con ellos puedes ser tú mismo y eso es lo que realmente quieres de la vida. Deberías planificar la forma de estar más tiempo con ellos para asegurar la relación a las inmediatas. | ..... |

Total:-----
5

DIS-4

"Simplemente hay algo en esta gente que no puedo comprender. Tengo la sensación de que son diferentes. Para mí, son demasiado diferentes; particularmente los hombres, no necesariamente las mujeres. Pero con los hombres es simplemente una sensación de peligro la que te invade cuando ellos andan por los alrededores. Sencillamente, no me siento a gusto y relajada. Ni me siento fuerte: no me siento la misma."

- | | | |
|-------|---|-------|
| ..... | 1. Cada uno somos diferentes de los demás. | ..... |
| ..... | 2. Te sientes realmente incómoda en su presencia. | ..... |
| ..... | 3. En un nivel profundo te sientes amenazada y no sabes exactamente de dónde viene. Pero de una cosa sí que estás segura y es de que algo tienes que hacer para aclarar esto. | ..... |
| ..... | 4. Te sientes molesta porque no puedes controlar tus sentimientos sobre esta gente y te gustaría hacerlo. | ..... |
| ..... | 5. Trabaja fuerte para poder comprender a esta gente. | ..... |

Instrucciones e items del Test EA-1:

Instrucciones : Trate de oír atentamente al instructor sin escribir nada, mientras se lee el párrafo. A continuación reproduzca en las líneas en blanco lo que ud. ha escuchado.

Texto 1 : "Al cuerno con esta gente. Quienes se creen que son! No puedo seguir relacionándome con ellos por más tiempo! Qué pandilla de falsos !"

Texto 2 : "No sé si es correcto sentir lo que yo siento o no. Pero me encuentro a mí misma como apartándome de la gente. No parece que vaya a seguir relacionándome ni vaya a seguir jugando sus estúpidos juegos por más tiempo....! "

Texto 3 : "No sé qué me pasa pero la relación con mi hija me frustra y me pone furiosa. Sencillamente no sé qué voy a hacer con ella. Es lista y de gran sensibilidad, pero tiene a veces una manera de ser que me irrita. No puedo hacerme con la situación."

Texto 4 : "No acabo de saber lo que va mal en mi matrimonio. Da la impresión de que nos pasamos todo el tiempo discutiendo. Estos días parece que no le agrada nada de lo que hago: mi trabajo, la forma como llevo a los niños, incluso la manera como me visto. Por más que lo intento..., pero nada, nada parece complacerle...".

FIRO-8

Nombre y Apellidos: _____

Fecha: _____

Ante cada una de las frases que van a continuación debe poner el número que cree responde a su caso personal, según las claves que se van especificando. Trabaja con cierta rapidez.

Preguntas 1 a la 16: 1 = normalmente 2 = a menudo 3 = a veces
4 = ocasionalmente 5 = raramente 6 = nunca

- | | |
|--|---|
| ___ 1. Procuro estar con gente | ___ 10. Permito que otros controlen mis acciones |
| ___ 2. Dejo que otros decidan lo que hay que hacer | ___ 11. Procuro tener gente a mi alrededor |
| ___ 3. Me uno frecuentemente a grupos | ___ 12. Procuro acercarme a otras personas en el plano personal |
| ___ 4. Procuro tener relaciones bastante íntimas con otras personas | ___ 13. Cuando veo que algunas personas están haciendo algo en grupo, tiendo a unirme a ellas |
| ___ 5. Tiendo a dar mi nombre a diversas organizaciones cuando tengo oportunidad de ello | ___ 14. Me dejo conducir fácilmente |
| ___ 6. En mis actuaciones me dejo influenciar mucho por otros | ___ 15. Procuro evitar quedarme sólo |
| ___ 7. Procuro que se me incluya en diversiones y otras actividades de la vida social | ___ 16. Procuro participar en actividades de grupo |
| ___ 8. Procuro tener relaciones de intimidad y cercanía con otras personas. | |
| ___ 9. Procuro incluir a otras personas en mis planes | |

Preguntas 17 a la 40: 1 = todo el mundo 2 = Mucha gente 3 = Algunas personas
4 = Unos pocos 5 = Uno o dos 6 = Nadie/sonas

- | | |
|--|---|
| ___ 17. Procuro ser amable con la gente | ___ 23. Procuro tener una relación cercana y personal con otros |
| ___ 18. Dejo que otros decidan lo que hay que hacer | ___ 24. Dejo que otros controlen mis acciones |
| ___ 19. Mis relaciones personales con la gente son frías y distantes | ___ 25. Me comporto de manera fría y distante con las personas |
| ___ 20. Dejo que la gente se haga responsable de sus cosas | ___ 26. Me dejo guiar fácilmente por otros |
| ___ 21. Procuro tener estrechas relaciones con la gente | ___ 27. Procuro tener relación íntima y personal con otras personas |
| ___ 22. Dejo que otras personas ejerzan fuerte influencia sobre mis acciones | |

Preguntas 28 a la 40: 1 = Todo el mundo 2 = Mucha gente 3 = Algunas perso-
4 = Unos pocos 5 = Uno o dos 6 = Nadie /nas

___ 28. Me gusta que la gente me invite a cosas (reuniones...)	___ 35. Me gusta que la gente actue de manera más bien fría y distante hacia mí
___ 29. Me gusta que la gente actue conmigo de forma cercana y personal	___ 36. Procuro que otros hagan cosas como yo quiero que se hagan
___ 30. Procuro influir bastante en la conducta de otras personas	___ 37. Me gusta que la gente me pida que participe en sus discusiones, opinando, etc.
___ 31. Me gusta que la gente me reclame para que me una a sus actividades	___ 38. Me gusta que la gente se comporte de manera amistosa conmigo
___ 32. Me gusta que la gente se comporte hacia mí de forma familiar	___ 39. Me gusta que la gente me invite a participar en sus actividades
___ 33. Tiendo a hacerme con la responsabilidad cuando estoy en un grupo	___ 40. Me gusta que la gente se comporte de forma algo distante hacia mí
___ 34. Me gusta que la gente me incluya en sus planes cuando van a hacer algo	

Preguntas 41 a la 54: 1 = Normalmente 2 = A menudo 3 = A veces
4 = Ocasionalmente 5 = Raramente 6 = Nunca

___ 41. Cuando estoy con otros tiendo a ser la persona dominante	___ 48. Me gusta que la gente me incluya en sus planes de actividades
___ 42. Me gusta que la gente me invite	___ 49. Me gusta que la gente se comporte de forma cercana y personal conmigo
___ 43. Me gusta que la gente se comporte de forma cercana hacia mí	___ 50. Tiendo a hacerme con la responsabilidad cuando estoy con gente
___ 44. Procuro que otros hagan cosas que yo quiero que se hagan	___ 51. Me gusta que la gente me invite a participar en lo que hace
___ 45. Me gusta que la gente me invite a unirme a ellos en sus actividades	___ 52. Me gusta que la gente se comporte de forma distante conmigo
___ 46. Me gusta que la gente se comporte de forma fría y distante conmigo	___ 53. Procuro que otras personas hagan cosas del modo como yo quiero que se hagan
___ 47. Intento influir fuertemente en la conducta de otras personas	___ 54. Cuando estoy con otros soy el que se hace cargo de la responsabilidad

	I	C	A
Exp.			
Des.			

Cuestionario de actitudes

De las frases que van a continuación, algunas describen probablemente situaciones o estados que a usted le ocurren con frecuencia, otras, por el contrario situaciones que nada tienen que ver con usted. Señale a continuación cuáles de ellas "le describen a usted" con una cierta aproximación, y cuáles "no tienen nada que ver con usted" Contesté a todas las preguntas, y, por favor, hágalo con cierta rapidez.

Nota : Elija sólo una de las 2 casillas, y ponga dentro de ella el (1) o el (0), debajo de la columna correspondiente	Me describe, aproximadamente	
	(1)	Nada tiene que ver conmigo o muy poco (0)
1. Más de una vez he deseado ser otra persona		1
2. Me cuesta mucho hablar ante un grupo		2
3. Hay muchas cosas en mí mismo que cambiaría si pudiera		3
4. Tomar decisiones no es algo que me cueste		4
5. Conmigo se divierte uno mucho		5
6. En casa me enfado a menudo		6
7. Me cuesta mucho acostumbrarme a algo nuevo		7
8. Soy una persona popular entre la gente de mi edad		8
9. Mi familia espera demasiado de mí		9
10. En casa se respetan bastante mis sentimientos		10
11. Suelo ceder con bastante facilidad		11
12. No es nada fácil ser yo.		12
13. En mi vida todo está muy embarullado		13
14. La gente suele secundar mis ideas		14
15. No tengo muy buena opinión de mí mismo		15
16. Hay muchas ocasiones en las que me gustaría dejar mi casa		16
17. A menudo me siento harto del trabajo que realizo		17
18. Soy más feroz que el común de los mortales		18
19. Si tengo algo que decir, normalmente lo digo		19
20. Mi familia me comprende		20
21. Casi todo el mundo que conozco cae mejor que yo a los demás		21
22. Me siento presionado por mi familia		22
23. Cuando hago algo, frecuentemente me desanimo		23
24. Las cosas no suelen preocuparme mucho		24
25. No soy una persona muy de fier		25

EVALUACION DEL "CLIMA" DE UN GRUPO

En el paréntesis puesto junto a cada tipo de conducta o actitud indique el grado de frecuencia con que se da en su grupo, tal como Ud. lo percibe. Para ésto utilice la letra que corresponda según la clave puesta a continuación.

Clave :

- a : siempre, casi sin excepciones
- b : con frecuencia, bastante normal pero con excepciones
- c : ocasionalmente; unas veces sí y otras veces no
- d : alguna que otra vez; más bien raro
- e : nunca; alguna excepción aislada

Los miembros de mi grupo:

1. ().....me hacen confidencias; cuentan cosas muy personales
- 2.....().....me entienden; se dan cuenta de lo que en el fondo quiero decir
- 3.....().....me interrumpen o ignoran mis comentarios
- 4.....().....me aceptan como soy
5. ().....cuando les incomodo o molesto se sienten libres para dármele a entender
- 6.....().....interpretan mal lo que hago o digo; lo distorsionan.
- 7.....().....se interesan por mi; noto que les importo
- 8.....().....crean una atmósfera en la que yo puedo permitirme el lujo de ser yo mismo.
- 9..().....se callan para no molestarme o no herir mis sentimientos
- 10.....().....perciben la clase de persona que yo soy
- 11.....().....me incluyen, cuentan conmigo
- 12.....().....tienden a "juzgarme", o con sus palabras o con su manera de actuar
- 13..().....son francos y abiertos conmigo
- 14.....().....se dan cuenta cuando hay algo que me está molestando
- 15.....().....me respetan como persona, al margen de lo que yo pueda saber, de mi "status" o categoría social.
- 16.....().....me ridiculizan o desaprueban cuando aparecen rasgos o peculiaridades mías

.....().....s-c
.....().....c
.....().....v-r
.....().....a

CUESTIONARIO POST FOCUSING H.2

Nota: A continuación hay una lista de sentencias y cuestiones que han sido usadas para describir la experiencia del enfoque corporal. Por favor lee cada una y decide si describe tu experiencia o no. Por favor, basa tu decisión en tu propia experiencia. No en lo que piensas que debería haber sido. Como la experiencia de cada persona es de alguna manera diferente, no hay respuestas de "verdadero" o "falso". Pon una (x) en una de las 2 columnas.

	<u>SI</u>	<u>NO</u>
1. La sensación fue realmente concreta pero difícil de ponerla en palabras?	_____	_____
2. Todo es exactamente como era antes	_____	_____
3. No fue una sensación total, sino unas cuantas pequeñas, diseminadas alrededor del problema.	_____	_____
4. Te esforzaste tal vez, pero no encontraste un objeto para tus sensaciones (palabra o imagen)	_____	_____
5. He encontrado mejores palabras para lo que fui sintiendo que las que tenía antes.	_____	_____
6. Distó con lo que subyacía, lo que había por debajo de la sensación que tenías?	_____	_____
7. Sé que estuve perdiendo el punto central, pero intenté continuar con el proceso con lo que se suponía que debía de hacer.	_____	_____
8. Tenías ahí la sensación de haber estado elaborando algo?	_____	_____
9. Intenté concentrarme y mantener una idea fija bajo el foco	_____	_____
10. Palabras e imágenes parecieron proceder de la sensación	_____	_____
11. Las sensaciones o sentimientos parecieron tener sentido y ajustarse con otras cosas	_____	_____
12. Las palabras o imágenes tenían elementos conocidos o familiares, pero puestos todos de una forma nueva.	_____	_____
13. Las cosas (o el asunto o problema) definitivamente cambiaron, pero no en palabras o imágenes.	_____	_____

	<u>SI</u>	<u>NO</u>
14.El enfoque corporal pone las cosas en una perspectiva nueva	_____	_____
15.Permanecí en un sitio donde mis problemas no me afectaron.	_____	_____
16.Las cosas que pensaste te parecían triviales o inconsecuentes?	_____	_____
17.Has visto estas palabras o imágenes bajo la misma luz anteriormente?	_____	_____
18.Te pareció que ibas profundizando en el proceso y te sentías más implicado/a?	_____	_____
19.Tuviste la sensación de que "ya había pensado antes todo esto y me sonaba a viejo"?	_____	_____
20.Las palabras que he usado para describir la sensación o el sentimiento son las mismas que antes, pero significan algo diferente ahora.	_____	_____
21.He empezado a ver ahora cómo puedo hacer las cosas diferentes	_____	_____
22.No ha sucedido gran cosa,pero realmente encontré algo para pensar más sobre eso.	_____	_____
23.Has visto algo sobre lo que no habías pensado antes?	_____	_____
24.Fuiste capaz por un momento de sentir claramente la sensación principal?	_____	_____
25.Había allí una sensación de "totalidad" sobre lo que estabas pensando?	_____	_____
26.Tienes la sensación de que tus sentimientos ofrecen nuevas aplicaciones o consecuencias conforme los vas explorando?	_____	_____
27.Fue aquello más bien como un "soñar despierto" sobre lo que había sucedido o podía suceder?	_____	_____
28.Fuiste capaz momentaneamente de ver más claramente la interrelación entre las cosas o problemas por una parte y las sensaciones o sentimientos que provocan?	_____	_____
Nombre y apellidos _____		

Bibliografía

Reseña alfabética de todas las obras
citadas o directamente empleadas en
la confección de este trabajo.

1. ANDERSON S., DOUDS J., CARKHUFF R.R. The effects of confrontation by high and low functioning therapist. Unpublished research, University of Massachusetts, Amherst, 1967.
2. ANTHONY W.A., WAINE H.J. Two methods of selecting prospective helpers. Journal of Counseling Psychology, 1971, 18, (2), 155-156.
3. ANTHONY W.A., The relationships between human relations skills and an index of psychological adjustment. Journal of Counseling Psychology, 1973, 20, 289-290.
4. ANTHONY W.A., GORMALLY J., MILLER H, Prediction of Human Relations training outcome by traditional and non-traditional selection indices. Counselor Education and Supervision, September 1974, 105-111.
5. ANTHONY W.A., HILL C. Student evaluation of systematic Human Relations training. Counselor Education and Supervision, 1976, June, 305-315.
6. ANTHONY W.A., SLOWSKOWSKI, BENDIX L. Developing the specific skills and knowledge of the rehabilitation counselor. Rehabilitation Counselor Bulletin, March 1976, 458-462.
7. ANTHONY W.A., DRASGOW J. A Human technology for Human Resource Development, The Counseling Psychologist, 1978, 7, (3), 58-65.
8. ANTONUZZO R., KRATOCHVIL D. The differential effects of written and audiostimulus material. Unpublished research, State University at New York, Buffalo, 1968.

9. ARCHER J., KAGAN N. Teaching interpersonal relationship skills on campus: A pyramid approach. Journal of Counseling Psychology, 1973, 20, 535-540.
10. ARGYLE M. Psicologia del Comportamiento Interpersonal. Madrid: Alianza Ed., 1976..
11. ARONSON D., PAGE H.. Attitude change toward the self and others as a function of helper training and experience. Journal of Community Psychology, 1980, 8, 75-79.
12. ASPY D., ROEBUCK F. Kids don't learn from People They don't like. Amherst, H.R.D. Press 1977 .
13. ASPY N., BLALOCK C., The effects of interpersonal skills upon the amount of information obtained in a medical interview. Carkhuff Institute, Research Reports, 1980.
14. AUTHIER J., GUSTAFSON K., GUERNEY B., KASDORF J. The Psychological practitioner as teacher: A theoretical-historical and practical review. The Counseling Psychologist, 1975, 2, (2), 31-50.
15. BARDWICK J.M. Psychology of Women: A Study of Bio-cultural Conflicts. New York: Harper and Row, 1971.
16. BARDWICK J.M., DOUVAN E. Ambivalence: The socialization of women. En V. Gornick and B.K. Moran Eds. Women in Sexist Society. New York: Basic Books, 1971.

24. BARKER L.L. Listening Behavior. Englewood Cliffs : N.J., Prentice-Hall, 1971.
25. BARNARD W.M. Counselor spontaneity, confidence and intensity. En Carkhuff R.R. The Counselor Contribution to Facilitative Processes. Urbana, Illinois: Parkinson, 1967.
26. BARRET-LENNARD G.T. Dimensions of therapist response as causal factors in the therapeutic change. Psychological Monographs, 1962, 76, N^o 43.
27. BATH K.E., CALHOUN R.O. The effects of professional counselor training en empathy: Continued cause for concern. Counselor Education and Supervision, December 1977, 98-106.
28. BAYES M. Behavioral cues of interpersonal warmth. Journal of Counseling Psychology, 1972, 39, 333-339.
29. BERENSON B.G., CARKHUFF R.R., MYRUS P. The interpersonal functioning and training of college students. Journal of Counseling Psychology, 1966, 13, 441-446.
30. BERENSON B.G., CARKHUFF R.R. Counselor Commitment. En Carkhuff R.R. The Counselor Contribution to Facilitative Processes, Urbana, Illinois: Parkinson, 1967.
31. BERENSON B.G., CARKHUFF R.R. Sources of Gain in Counseling and Psychotherapy. New York: Holt Rinehart and Winston, 1967.
32. BERENSON B.G., MITCHELL K.M., MORAVEC J.A. Level of therapist functioning patient depth of self-exploration and type of confrontation. Journal of Counseling Psychology,

1968, 15, N^o 2, 136-139.

33. BERENSON B.G., MITCHELL K.M., LANEY R.C. Level of therapist functioning types of confrontation and type of patient. Journal of Clinical Psychology, 1968, 24, N^o 1, 111-113.
34. BERENSON B.G., MITCHELL K.M. Therapeutic conditions after therapist-initiated confrontation. Journal of Clinical Psychology, 1968, 24, 363-364.
35. BERENSON B.G., MITCHELL K.M. Confrontation in Counseling and in Life. Manuscript, Springfield: American International College, 1969.
36. BERENSON B.G., MITCHELL K.M. Confrontation: For better or for worse. Amherst: H.R.D. Press, 1974.
37. BERENSON D., BERENSON S., BERENSON B.G., CARKHUFF R.R., GRIFFIN A.H., RAMSON B.M. The Physical, Emotional and Intellectual Effects of Teaching Learning Skills to Minority Group Drop-out Learners. Amherst: C.I.H.T., Research Reports, 1978, Vol. II.
38. BERENSON B.G. Human Values and Human Technology. Keepnote Address, Belo Horizonte, Brazil, April 1978.
39. BLALOCK C., ASPY N. The effects of Interpersonal Skills upon the amount of Information Obtained in a medical Interview. Amherst, Massachusetts: C.I.H.T., Research reports, 1980, Vol. III, n. 3.

40. BIRDWHISTELL R. El Lenguaje de la Expresion corporal. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
41. BLANCO R. El Consejero Eficaz. Apuntes Mimeografiados, Mexico: Universidad Iberoamericana, Centro de Didactica, 1979.
42. BLECHMAN E.A. The Family Contract game. Family Coordinator, 1974, 23, 269-281.
43. BRAMMER L. The Helping Relationship: Process and Skills. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
44. BROWN L. The Effects of an Interpersonal Skills Training for Reach to Recovery Volunteers on the Rehabilitation of Mastectomy Patients. Tesis Doctoral, Boston University, 1977.
45. BURGLASS M.E., DUFFY M.G. Threshold Teachers Manual. Cambridge, Massachusetts: Correctional Solutions Inc., 1974.
46. BUTLER E.R., HANSEN J.C. Facilitative Training: Acquisition, retention and modes of assessment. Journal of Counseling Psychology, 1973, 20, 60-65.
47. CALIA V. Systematic Human Relations Training, Appraisal and Status. Counselor Education and Supervision, December 1974, 14, (2), pag. 74, 75, 85-94.
48. CALLAHAM J.W. The Effects of Two Training Procedures on Volunteers in Corrections. Tesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1976.

49. CAMERON P. Citado por Adler R., Rosenfield L., Towne N. Interplay: The process of Interpersonal Communication. New York: Holt Rinehart and Winston, 1980, pag. 194 ss.
50. CAMPBELL D.T., STANLEY J.C. Experimental and Quasi-experimental Designs for Research. Chicago: Rand McNally and Co., 1966.
51. CARKHUFF R.R. The Face Supplement. A Quick Index of Intelligence for Adult Subnormals. Journal of Clinical Psychology, 1962, 18, 346-347.
52. CARKHUFF R.R. Perseveration of Habit in Drawing Tasks as a Characteristic Distinguishing Mental Defectives From Normals. Journal of Clinical Psychology, 1962, 18, 413-415.
53. CARKHUFF R.R. The Goodenough Draw A-Man Test as a Measure of Intelligence in non-Institutionalized Subnormal Adults. Journal of Consulting Psychology, 1962, 26, 476.
54. CARKHUFF R.R. Characteristics Distinguishing Mental Defectives from Normals in Drawing Tasks. Disertation Abstracts, 1963, 24, 255-256.
55. CARKHUFF R.R. The Ambiguity Dimension in Psychotherapy. Discussion Papers, Wisconsin: Wisconsin Psychiatric Institute, 1963, 46, 1-7.
56. CARKHUFF R.R. On the Necessary Conditions of Therapeutic Personality Change. Discussion Papers, Wisconsin: Wisconsin Psychiatric Institute, 1963, 47, 1-7.

57. CARKHUFF R.R. The Counselor's Handbook: Vol.III. Scale and Profil Interpretations of the MMPI. Urbana, Illinois: Parkinson (Follett), 1965.
58. CARKHUFF R.R. Training in Counseling and Psychotherapy: Requiem or Reveille?. Journal of Counseling Psychology, 1966, 13, 360-367.
59. CARKHUFF R.R. Counseling Research, Theory and Practice. Journal of Counseling Psychology, 1966, 13, 467-480.
60. CARKHUFF R.R. Variations in Performance of Non-Institutionalized Retardates. Journal of Clinical Psychology, 1966, 22, 168-170.
61. CARKHUFF R.R. An Integration of Practice and Training. En Berenson B.G., Carkhuff R.R. Eds. Sources of Gain in Counseling and Psychotherapy. New York: Holt Rinehart and Winston, 1967.
62. CARKHUFF R.R. The Search for an Identity. Counselor Education and Supervision, 1967, 6 311-316.
63. CARKHUFF R.R. Toward a Comprehensive Model of Facilitative Interpersonal Processes. Journal of Counseling Psychology, 1967, 14, 67-72.
64. CARKHUFF R.R. Implications of a Phenomenological Approach to Deterministic Approaches to Counseling. Journal of Counseling Psychology, 1967, 14, 570-571.
65. CARKHUFF R.R. The Counselor Contribution to Facilitative Processes. New York: State University of New York at Buffalo, 1968.

66. CARKHUFF R.R. A Non-Traditional Assessment of Graduate training in the Helping Professions. Counselor Education and Supervision, 1968, 7, 252-261.
67. CARKHUFF R.R. Differential Functioning of Lay and Professional Helpers. Journal of Counseling Psychology, 1968, 15, 117-126.
68. CARKHUFF R.R. Lay Mental Health Counseling: Prospects and Problems. Journal of Individual Psychology, 1968, 24, 88-93.
69. CARKHUFF R.R. Helping and Human Relations: A Primer for Lay and Professional Helpers. Vol. I y II. New York: Holt Rinehart and Winston, 1969.
70. CARKHUFF R.R. Helper Communication as a Function of Helper Affect and Content. Journal of Counseling Psychology, 1969, 2, 126-131.
71. CARKHUFF R.R. The Prediction of Effects of Teacher-Counselor Training: The Development of Communication and Discrimination Selection Indexes. Counselor Education and Supervision, 1969, 8, 265-272.
72. CARKHUFF R.R. Helper Communication as a Function of a Helper Affect and Content. Journal of Counseling Psychology, 1969, 16, 126-131.
73. CARKHUFF R.R. Critical Variables in Effective Counselor Training. Journal of Counseling Psychology, 1969, 16, 238-245.

74. CARKHUFF R.R. The Development of Effective Courses of Action for Ghetto School Children. Psychology in the Schools, 1970, 7, 272-274.
75. CARKHUFF R.R. Principles of Social Action in Training for New Careers in Human Services. Journal of Counseling Psychology, 1970, 18, 147-151.
76. CARKHUFF R.R. The Development of Human Resources. New York: Holt Rinehart and Winston, 1971.
77. CARKHUFF R.R. Principles of Social Action in training for New Careers in Human Services. Journal of Counseling Psychology, 1971, 2, 147-151.
78. CARKHUFF R.R. Training as a Necessary Precondition of Education: The Development and Generalization of a Systematic Resource Training Model. Journal of Research and Development in Education, 1971, 4, 3-16.
79. CARKHUFF R.R. Helping and Human Relations: A Brief Guide for Training Lay Helpers. Journal of Research and Development in Education, 1971, 4, 17-27.
80. CARKHUFF R.R. Training as a preferred Mode of Treatment. Journal of Counseling Psychology, 1971, 18, 123-131.
81. CARKHUFF R.R. The Sensitivity Fraud. Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, 158-159.
82. CARKHUFF R.R. A Note on Assessing Outcome in Social Action. Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, 171-173.

83. CARKHUFF R.R. People, Programs and Organization.
Amherst, Mass.: Human Resource Development Press 1973.
84. CARKHUFF R.R. The Art of Helping (1st. Ed.), Amherst,
Mass.: Human Resource Development Press,
1972.
85. CARKHUFF R.R. The Art of Training. Amherst, Mass.:
Human Resource Development Press, 1972.
86. CARKHUFF R.R. The Development of Systematic Human
Resource Development Models. Counseling
Psychologist, 1972, 3, 4-11.
87. CARKHUFF R.R. Black and White in Helping. Professio-
nal Psychology, 1972, 3, 18-22.
88. CARKHUFF R.R. New Directions in Training for the
Helping Professions: Toward a Technology
for Human and Community Resource Deve-
lopment. Counseling Psychologist, 1972,
3, 12-30.
89. CARKHUFF R.R. What's it all about Anyway?. Some
Reflections on Helping and Human Resour-
ce Development Models. Counseling Psy-
chologist, 1972, 3, 79-87.
90. CARKHUFF R.R. Belly-to-Belly and Back-to-Back:
Toward a Humanistic Technology for the
Family of Man. Counseling and Values,
1972, 16, 104-109.
91. CARKHUFF R.R. America love it and Live it. Coun-
seling and Values, 1972, 17, 72-76.
92. CARKHUFF R.R. Credo of a Militant Humanist. Per-
sonnel and Guidance Journal, 1972,
51, 237-242.

93. CARKHUFF R.R. The Art of Problem Solving. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1973.
94. CARKHUFF R.R. A Human Technology for Group Helping Processes. Educational Technology, 1973, 13, 31-38.
95. CARKHUFF R.R. Cry Twice. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1974.
96. CARKHUFF R.R. How to Help Yourself: The Art of Program Development. Amherst Mass.: Human Resource Development Press, 1974.
97. CARKHUFF R.R. A HumanCronology for Human Resource Development. Impact, 1974, 2, 12-18.
98. CARKHUFF R.R. Everything is Education. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1976.
99. CARKHUFF R.R. The Promise of America. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1976.
100. CARKHUFF R.R. Human Technology; En Carkhuff R.R. y Becker J.W. (Eds.), Toward Excellence in Education. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1977.
101. CARKHUFF R.R. Dedication: Love, Truth and Excellence. En Carkhuff R.R. y Becker J.W. (Eds.) Toward Excellence in Education. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1977.
102. CARKHUFF R.R. The Third Century in America. Amherst Mass.: Human Resource Development Press, 1979.

103. CARKHUFF R.R. Operationalizing Helping: The Future of a Profession. Keynote Address, Washington State Personnel and Guidance Association, October 1979.
104. CARKHUFF R.R. Toward Actualizing Human Potential. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1981.
105. CARKHUFF R.R. The Act and Science of Teaching. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press., 1981.
106. CARKHUFF R.R., ALEXIK M. The Differential Effects of the Manipulation of Client Self-Exploration upon High and Low Functioning Counselors. Journal of Counseling Psychology, 1967, 14, 350-355.
107. CARKHUFF R.R., ALEXIK M., ANDERSON S., Do we have a theory of Vocational Choice? Personnel and Guidance Journal, 1967, 46, 335-345.
108. CARKHUFF R.R., ANTHONY W.A., The Skills of Helping. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press., 1979.
109. CARKHUFF R.R., BANKS G., Training as a Preferred Mode of Facilitating Relations between Races and Generations. Journal of Counseling Psychology, 1970, 17, 413-418.
110. CARKHUFF R.R., BANKS G., BERENSON B.G., GRIFFIN A.A., HALL R., MONTGOMERY C., SKINNER J., The Effects of Interpersonal Skills Training on Inmate Interpersonal Functioning. Manuscrito no publicado. A Springfield: American International College, 1972.

111. CARKHUFF R.R., BECKER J.W., Toward Excellence in Education. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1977.
112. CARKHUFF R.R., BECKER J.W. The Day the Schools Closed Down. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1978
113. CARKHUFF R.R., BERENSON D.H., BERENSON B.G., ASPY D.N. The Art of Teaching. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1972.
114. CARKHUFF R.R., BERENSON D.H., PIERCE R.M. The Skills of Teaching: Interpersonal Skills. Amherst, Mass. Human Resource Development Press, 1973.
115. CARKHUFF RR., BERENSON D.H., PIERCE R.M. The Skills of Teaching: Interpersonal Skills. Amherst Mass.: Human Resource Development Press, 1977.
116. CARKHUFF R.R., BERENSON D.H. Learning to Learn. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1982.
117. CARKHUFF R.R., BERENSON B.G. Beyond Counseling and Therapy. New York: Holt Rinehart and Winston, 1967, (2nd. Ed.) 1977.
118. CARKHUFF R.R., BERENSON B.G. The Nature, Structure and Function of Counselor Commitment to Client. Journal of Rehabilitation, 1969, 35, 13-14.
119. CARKHUFF R.R., BERENSON B.G. The Counselor is a Man and a Woman. Personnel and Guidance Journal, 1969, 48, 24-28.

120. CARKHUFF R.R., BERENSON B.G., GRIFFIN A.L., DEVIVE J.,
ANGELONE R., CLINTON L., KEELING T., MUTH E.,
PATCH W., STEINBERG H. The Effects of
Training Institutional Personnel upon
Delinquent Physical, Emotional and Inte-
llectual Functioning. Manuscrito no Pu-
blicado. Springfield, Mass.: American
International College, 1972.
121. CARKHUFF R.R., BERENSON B.G. The Utilization of
Black Funcional Professionals to recons-
titute Trobled Families. Journal of Cli-
nical Psychology, 1972; 28, 92-93.
122. CARKHUFF R.R., BERENSON B.G. Teaching as Treatment
Amherst, Mass.: Human Resource Develop-
ment Press, 1976.
123. CARKHUFF R.R., BIERMAN R. Training as a Preferred
mode of Treatment of Parents of Emotio-
nal Disturbed Children. Journal of Coun-
seling Psychology, 1970, 17, 157-161.
124. CARKHUFF R.R., BURSTEIN J.W. Objetive Therapist
and Client Ratings of Therapist-Offerred
Facilitative Conditions Of Moderate to
Low Functioning Therapists. Journal of
Clinical Psychology, 1970, 26, 394-395.
125. CARKHUFF R.R., COLLINGWOOD T., RENZ L. The Effects
of Didactic training upon Trainee Level
of Discrimination and Communication.
Journal of Clinical Psychology, 1969,
25, 460-461.

126. CARKHUFF R.R., DeBURGER R. Gross Ratings of Patient Behavior. Manuscrito no publicado, Universidad de Kentucky, 1964.
127. CARKHUFF R.R., DRASGOW J. The Confusing Literature on the OL Scale of the SVIB. Journal of Counseling Psychology, 1963, 10, 283-288.
128. CARKHUFF R.R., FELDMAN M.J., TRUAX C.B. Age and Role Reserval in Therapy. Journal of Clinical Psychology, 1964, 20, 398-402.
129. CARKHUFF R.R., FIREL T. The Art of Developing a Career: A Student's Guide. Amherst, Mass.: Human Resource Development press, 1974.
130. CARKHUFF R.R., FRIEL T., KRATOCHVIL D. The Differential Effects of Sequence of Training in Counselor-Response and Counselor-Initiated Conditions. Counselor Education and Supervision, 1970, 2, 106-109.
131. CARKHUFF R.R., GRIFFIN A.H. The Selection and Training of Human Relations Specialists. Journal of Counseling Psychology, 1970, 17, 443-450.
132. CARKHUFF R.R., GRIFFIN A.H. The Selection and Training of Functional Professionals for the Inner-City Pre-School. Journal of Research and Development in Education, 1971, 4, 87-96.
133. CARKHUFF R.R., GRIFFIN A.H. Selection and Training of Functional Professionals for Concentrated Employment Programs. Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, 163-165.

134. CARKHUFF R.R., KRATOCHVIL D., FIREL T. Effects of Professional Training: Communication and Discrimination of Facilitative Conditions. Journal of Counseling Psychology, 1968, 15, 68-74.
135. CARKHUFF R.R., PIAGET R. The Development of Skills in Interpersonal Functioning. Counselor Education and Supervision, 1968, 7, 102-106.
136. CARKHUFF R.R., PIERCE R. The Differential Effects of Therapist Race and Social Class upon Patient Depth of Self-Exploration in the Initial Clinical Interview. Journal of Consulting Psychology, 1967, 31, 632-634.
137. CARKHUFF R.R., PIERCE R. Helping Begins at Home. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1976.
138. CARKHUFF R.R., PIERCE R.M. Teacher as Person. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1976.
139. CARKHUFF R.R., PIERCE R.M., CANNON J.R. The Art of Helping III. Amherst, Mass.: Human Resource Development press, 1977.
140. CARKHUFF R.R., PIERCE R.M. The Art of Helping III: Trainer's Guide. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1977.
141. CARKHUFF R.R., PIERCE R.M., CANNON J.R. The Art of Helping IV. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1980.

142. CARKHUFF R.R., PIERCE R.M. The Art of Helping IV: Trainer's Guide. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press 1980.
143. CARKHUFF R.R., SCHOENECKER C.M. et Al. The Art of Helping IV: Student Book. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1980.
144. CARKHUFF R.R., PIERCE R.M., FRIEL T., WILLIS D. Get a job. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press, 1975.
145. CARKHUFF R.R., TRUAX C.G. Training in Counseling and Psychotherapy: An Evaluation of an Integrated Didactic and Experimental approach. Journal of Consulting Psychology, 1965, 29, 333-336.
146. CARKHUFF R.R., TRUAX C.B. Lay Mental Health Counseling: The Effectiveness of Lay Group Counseling. Journal of Consulting Psychology, 1965, 29, 425-431.
147. CARKHUFF R.R., TRUAX C.B. Toward Explaining Success and Failure in Interpersonal Learning Experiences. Personnel and Guidance Journal, 1966, 44, 723-728.
148. CARKHUFF R.R., TRUAX C.B., The Client-Centered Process as Viewed by other Therapists. En C.R. Rogers, E.T. Gendlin, D.J. Kiesler, C.B. Truax (Eds), The Therapeutic Relationship and its Impact: A study of Psychotherapy with Schizophrenics. Madison: University of Wisconsin Press, 1967.

149. CASH R.W., VELLEMA C.K. Conceptual Versus Competency approach in Human Relations Training Programs. The Personnel and Guidance Journal, October 1979, pag.90-96.
150. CISSNA K.N. Facilitative Communication and Interpersonal Relationships. An Empirical Test of a Theory of Interpersonal Communication. Tesis Doctoral, University of Denver, Graduate School of Arts and Sciences, July 1975.
151. CLACK J. Report of the Midwest Subcommittee on Prevention. Unpublished Paper, Counseling Center, Illinois State University, Bloomington-Normal, 1975.
152. COLEMAN N.M., OLVER K.R. Reactions to Flattery as a function of Self-esteem: Self Enhancement and Cognitive Consistency Theories. British Journal of Social and Clinical Psychology, 1978, 17, 25-29.
153. COLLINGWOOD T.R., WILLET L. The Effect of Physical training upon Self-concept and Body Attitude. Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, 411-412.
154. COLLINGWOOD T.R., HOLDER T. The Relationship between Interpersonal Counseling Skill Acquisition and Fitness Level. Journal Counseling Clinical Psychology, 1972, 38, 260-263.
155. COMEAU L. The Effect of Teaching Counseling Skills and Concepts to Women College Student Advisors. Tesis Doctoral, Boston University, 1977.

156. CONDON N. 1979 Cultural Microrhythms. Trabajo presentado en "Interaction Rhythms Conference" Teachers College, Columbia University, March 1979.
157. COOKER P.G.,CHERCHIA P.J. Effects of Communication Skill Training on High School Students' Ability to Function as Peer Group Facilitators. Journal of Counseling Psychology, 1976, 23, n.5, 464-467.
158. COOPERSMITH S. The Antecedents of Self-esteem. San Francisco: Freeman and Co., 1967.
159. CROWLEY T.J.,IVEY A.. Dimensions of Effective Interpersonal Communications: Specifying Behavioral Components. Journal of Counseling Psychology, 1976, 23, 267-271.
160. DANISH S.J.,D'AUGELLI A.R.,BROCK G.W. An Evaluation of Helping Skills Training: Effects on Helpers' Verbal Responses. Journal of Counseling Psychology, 1976, 23, 259-266.
161. DARLEY S.A. Big-Tima Careers for the Little Woman: A dual Rola-Dilema. Journal of Social Issues, 1976, 32, (3), 85-98.
162. DAVIS F. La Comunicacion no verbal. Madrid: Alianza Ed., 1978.
163. DICKENSON W.A. Therapist Self-disclosure in Individual and Group Therapy. Unpublished Dissertation, University of Kentucky, 1965.
164. DICKENSON W.A. Therapist-disclosure as a Variable in Psychotherapeutic Process and Outcome. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kentucky, 1965.

165. DONAHUE M.J. Peer Counseling for Police Officers: A program for Skills Development and Personal Growth. Tesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1977.
166. ELLIS A. Skill Training in Counseling and Psychotherapy, citado por A. Ivey & L. Simeck-Dowing, Counseling and Psychotherapy, cf. 210.
167. EGAN G. The Skilled Helper. Monterrey: Brooks Cole Co., 1975.
168. EGAN G., COWAN M.A. People in Systems: A Model for Development in the Human Service Professions and Education. Monterrey: Brooks Cole Co., 1979.
169. EPSTEIN N., JACKSON E. An Outcome Study for Short term Communication Training with Married Couples. Journal of Counseling and Clinical Psychology, 1978, 46, 207-212.
170. EYSENCK H.J. The Effects of Psychotherapy: An Evaluation. Journal of Counseling Psychology, 1952, 16, pag. 324.
171. EYSENCK H.J. The Effects of Psychotherapy: A Reply. Journal of Abnormal Social Psychology, 1965, 50, 147-148.
172. EYSENCK H. . The Effects of Psychotherapy. International Journal of Psychiatry, 1965, 1, 99-178.
173. FAST J. El Lenguaje Del Cuerpo. Barcelona: Ed. Kairos, 1977.
174. FERNANDEZ MARTOS J.M. Evaluación de las Dinámicas de Grupos. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1978.

175. FOULDS M.L. An Investigation of the Relationship between Therapeutic Conditions Offered and a Measure of Self-Actualization. Tesis Doctoral, University of Florida, 1967.
176. FRIEL T.W., KRATOCHVIL D., CARKHUFF R.R. The Effects of Manipulation of Client Depth of Self-Exploration upon Helpers of Different Training and Experience. Journal of Clinical Psychology, 1968, 24, 247-249.
177. FRIEL T.W. Factor Analysis of Levels of Therapist Functioning and Confrontation. Journal of Clinical Psychology, 1971, 27, N^o 2.
178. FRIEL T.W., BERENSON B.G., MITCHELL K.M. Factor Analysis of Therapeutic Conditions for High and Low Functioning Therapist. Journal of Clinical Psychology, April 1971, 291-293.
179. FUSTER J. Como Potenciar la Auto-Realizacion. Bilbao: Mensajero, 1977.
180. FUSTER J.M. Personal Counseling. Bombay: Saint Paul, 1980.
181. GANTT S.S., BILLINGSLEY D., GIORDANO J.A. Paraprofessional Skill: Maintenance of Empathic Sensitivity after Training. Journal of Counseling Psychology, 1980, 27, 4, 374-379.
182. GARTNER A., RIESSMAN F. Self-Help in the Human services. San Francisco: Jossey-Bass, 1977.

183. GAZDA G.M. Human Relations Development: A manual for Educators. Boston: Allyn and Bacon, 1973.
184. GENDLIN G.E. Focusing. New York: Everest House, 1978, 1st. Edition.
185. GENDLIN G.E. Focusing. New York: Bantam Books, 1981, 2nd. Edition.
186. GENDLIN G.E., TOMLINSON T.M. The Process Conception and its Measurement in Carl Rogers, The Therapeutic Relationship and its Impact. A Study of Psychotherapy with Schizophrenics. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1967.
187. GENTHER R.W., MOUGHAN J. Introverts' and Extraverts' Responses to non Verbal Attending Behavior. Journal of Counseling Psychology, 1977, 24, 144-146.
188. GENTHER R.W., SACUZZO D.P. Accuracy of Perceptions of Psychotherapeutic Content as Function of Observers' Level of Facilitation. Journal of Clinical Psychology, 1977, 33, 517-519.
189. GILMOUR K.C., ROBINSON W. An Assessment of "Focusing Ability" and its Relation to Personality Traits and Verbalized Experiencing. Unpublished Manuscript, University of Waterloo, 1969.
190. GLODBERG A.D. Conceptual System as a Predisposition toward Therapeutic Communication. Journal of Counseling Psychology, 1974, 21, 364-368.

191. GOLDFRIEL M.R., GOLFRIEL A.P. Cognitive Change Methods. En F.H. Kanfer, A.P. Golseein (Eds.) Helping People Change. New York: Pergamon Press, 1975.
192. GONDRA J.M. Técnicas del Consejo Psicológico. Apuntes Mimeografiados, Facultad de Psicología, Campus de Somosaguas, Madrid, 1980.
193. GONDRA J.M. La Psicoterapia de Carl Rogers. Bilbao: Desclee, 1975.
194. GORMALLY J., HILL C.E. Guidelines for Research on Carkhuff's Training Model. Journal of Counseling Psychology, 1974, 21, 6, 539-547.
195. GORMALLY J., HILL C.E., GULANICK N., MCGOVERN T. The Persistence of Communication Skills for Undergraduate and Graduate Trainers. Journal of Clinical Psychology, 1975, 31, 369-372.
196. GREENBAUM S. The Discrimination of Counselor's Responses with and without Client Expressions. Unpublished Research, State University of New York at Buffalo, 1968.
197. HAASE R.F., DIMATTIA D.J., GUTTMAN M.A. Training of support Personnel in three Human Relation Skills: A Systematic One-Year follow-up. Counselor Education and Supervision, March 1972, 194-199.
198. HALL E. La Dimensión Oculta. Mexico: Ed. Siglo XXI, 1979.
199. HARVEY O.J., HUNT D.E., SCHROEDER H.M. Conceptual System and Personality Organization. New York : Wiley, 1961.

200. HEADINGTON B.J. Communication in the Counseling Relationship. Cranston: Carrol Press, 1979.
201. HECK E.J., DAVIS C.S. Differential Expressions of Empathy in a Counseling Analogue. Journal of Counseling Psychology, 1973, 20, 101-104.
202. HEFELE T.J., MICHAEL W.H. Interpersonal Skill Measurement: Precision, Validity and Utility. The Counseling Psychologist, 1972, Vol. III, n.3, 62-69.
203. HILYER J.C., MITCHELL W. Effect of Systematic Physical Fitness Training Combined with Counseling on the Self-concept of College Students. Journal of Counseling Psychology, 1979, 24, 420-425.
204. HUME K.R. The Effects of Training in Human Relations and Program Development Skills on the Staff of a State Psychiatric Hospital. Thesis Doctoral, Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1977.
205. IVEY A. Microcounseling: Innovations in Interviewing Training. Springfield: Thomas, 1971.
206. IVEY A. The Clinician as Teacher of Interpersonal Skills: Let's give away what we've got. The Clinical Psychologist, 1974, 27, 6-9.
207. IVEY A. Counseling Psychology: The Psychoeducator Model and the Future. The Counseling Psychologist, 1976, 6, 3, 72-75.

208. IVEY A. A Person-Environment view of Counseling and Psychotherapy: Implications for social Policy. Cross Cultural Counseling and Psychotherapy, Pergamon, 1980.
209. IVEY A., AUTHIER J. Microcounseling: innovations in Interviewing, Counseling, Psychotherapy and Psychoeducation. (2nd. Edition), Springfield, Illinois: Thomas, 1978.
210. IVEY A., SIMECK-DOWING L. Counseling and Psychotherapy. Englewood: Prentice-Hall, 1980.
211. JORDAAN L. (Ed.), MYERS R., LAYTON W., MORGAN H. The Counseling Psychologist. Washington D.C.: American Psychological Association, 1968.
212. JOURARD S. The Transparent Self. New York: Van Nostrand Reinhold, 1971.
213. KAGAN N., KRATHWOHL D.R. et Al. Studies in Human Interaction: Interpersonal Process Recall Stimulated by Videotape. E.P.S., Michigan State University, East Lansing, 1967.
214. KEELING T.A. An Evaluation of the Significance of the Interpersonal Skills Training of Correctional Officers. Thesis Doctoral, Walden University, August 1978.
215. KIMBERLIN C.L., FRIESEN D.D. Sex and Conceptual level Empathetic Responses to Ambivalent Effect. Counselor Education and Supervision, June 1980, 252-258.
216. KRATOCHVIL D. Changes in Values and Interpersonal Functioning of Nurses in Training. Counselor Education and Supervision, 1969, 8, 104-107.

217. LA CROSSE M.B. Non Verbal Behavior and Perceived Counselor Attractiveness and Persuasiveness. Journal of Counseling Psychology, 1975, 563-567.
218. LAMBERT M.J., DE JULIO S.S., STEIN D.M. Therapist Interpersonal Skills: Process, Outcome, Methodological Considerations and Recommendations for Future Research. Psychological Bulletin, 1978, Vol.85, No. 3, 467-489.
219. LAIN ENTRALGO P. Teoria y Realidad del Otro. Vol. II, Madrid: Revista de Occidente, 1961.
220. LEITNER L., BERENSON B.G. Immediate Relationship Scale. Mimeographed Scale, State University of New York at Buffalo, 1967.
221. LESTER R.C. A Comparative Study of the Two Models of Communication Skills Training. Tesis Doctoral, University of Mississippi, 1976.
222. LEVITT E.E. Psychotherapy with Children: A Further Evaluation. Behavior Research and Therapy, 1963, 1, 45-51.
223. LEVITT E.E. The Results of Psychotherapy with Children. Journal of Counseling Psychology, 1957, 21, 189-196.
224. LONG L. Listening-Responding: Human Relations Training for Teachers. Monterrey: Brooks Cole Co., 1978.
225. LOPEZ YARTO L. Dogmatismo y Dinamica de Grupos. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Marzo 1979.

226. MAHON B.,ALTMAN H.A., Skill training:Cautions and recomendations.Counselor Education and Supervision.Sept.1977,17,42-50.
227. MANGANELLO J.A.,An Investigation of Counselor Empathy with terminally ill patients on attitude toward afterlife, fear of death and denial.Tesis Doctoral.Boston University, School of Education ,1977.
228. MARCHESI A.,Etapas en la vida afectivad de un grupo.Dinámica de Grupos para Educadores , vol.II, Madrid:Ed.AFS-SM,1974,67-72.
229. MARROQUIN M., La relación de ayuda en Robert R.Carkhuff.Tesis Doctoral.Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.Univ.Complutense.Madrid.1981.
- 230.MARTIN J.C., The Communication of Genuiness:Counselor self-disclosure.En CarkhuffR.R.(Ed.) The Counselor's Contribution to Facilitative Processes.Urbana,Ill.:Parkinson,1967, cap. 3.
- 231.MARTIN D.G.,GAZDA G.M., A method of self-evaluation for counselor education utilizing the measurement of facilitative condition. Counselor Education and Supervision,1970, 2,87-92.
232. MARTIN J., CARKHUFF R.R., The effects of training upon changes in trainee personality and behavior.Journal of Clinical Psychology, 1968,24,109-110.
- 233.MASLOW A.H., Toward a psychology ob being(2nd.Ed.) New York : Van Nostrand Reinhold,1968.

234. MATARAZZO J.D., Behavioral Health and Behavioral Medicine: Frontiers for a new Health Psychology. American Psychology, Sept. 1980, 807-817.
235. MC.CARTHY P.R., DANISH S.T., D'AUGELLI A.R., A follow-up evaluation of helping skills training. Counselor Education and Supervision. Set. 1977, 29-35.
236. McFARLIN D., BLASCOVICH J., Effects of Self-esteem and performance feedback on future expectations. Trabajo no publicado, presentado en la reunión anual de la Eastern Psychological Association, Hartford, CT, 1980.
237. MEHRABIAN, A., Nonverbal Communication. New York: Aldine-Atherton, 1972.
238. MELTZOFF J., KORNEICH M., Research in Psychotherapy. New York: Atherton Press, 1970, 418-419.
240. MICKELSON D.J., STEVIC R.R., Differential effects of facilitative and non facilitative behavioral counselors. Journal of Counseling Psychology, 1971, 18, 314-319.
241. MILES H.H.W., BARRABEE E.L., FINESINGER J.E., Evaluation of Psychotherapy, Psychosomatic Medicine, 1951, 83-105.
242. MITCHELL K.M., BERENSON B.G., Differential use of confrontation by high and low facilitative therapists. Journal of Nervous and Mental Disease, 1970, 151, 303-309.
243. MITCHELL K.M., HALL L.A., Frequency and type of confrontation over time within the first therapy interview. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1971, 37, 437-442.

244. MITCHELL K.M., MITCHELL R.M., BERENSON B.G., Therapist focus on client's significant others in psychotherapy. Journal of Clinical Psychology, 1970, 26, 533-556.
245. MURRAY V.J., Experimental Focusing and Classroom Verbal Behavior. Tesis Doctoral. The State University of New Jersey. 1978.
246. NELSON-JONES J., The theory and Practice of Counseling Psychology, New York: Holt, Rinehart 1982, 476-498...
247. PAGELL W., CARKHUFF R.R., BERENSON B.G., The predicted differential effects of the level of counselor functioning upon the level of functioning outpatients. Journal of Clinical Psychology 1967, 23, 510-512.
248. PFEIFFER J.W., JONES J.E., A Handbook of Structured Experiences for Human Relations Training, vol. III, Iowa University, University Associates Press, 1971, 27-30.
249. PIAGET G., Openes and flexibility. En Carkhuff R.R., The Counselor Contribution to Facilitative Processes. Urbana, Ill.: Parkinson, 1967.
250. PIERCE R., CARKHUFF R.R., BERENSON B.G., The differential effects of high and low functioning counselors upon counselors-in-training. Journal of Clinical Psychology, 1967, 23, 212-215.
251. PIERCE R., DRASGOW J., Teaching facilitative interpersonal functioning to psychiatric inpatients, Journal of Counseling Psychology, 1969, 16, 295-299.

252. PLATT A. An Experimental Evaluation of Three Methods of Focusing Training. Tesis Doctoral, University of Chicago, 1971.
253. FLECK J.H. The Male Sex Role: Definitions, Problems and Sources of Change. Journal of Social Issues, 1976, 32, 155-164.
254. PLUM A. Communication as Skill: A Critique and Alternative Proposal. Journal of Humanistic Psychology, 1981, 21, 4, 3-19.
255. PUENTE MIGUEL DE LA. Carl Rogers: De la Psicoterapia a la Enseñanza. Madrid: Razón y Fe, 1973.
256. REED S., ROBERTS M., FOREHAND R. Evaluation of Effectiveness of Standardized Parent Training Programs in Altering the Interaction of Mothers and non-compliant Children. Behavior Modification, 1977, 1, 323-350.
257. REPETTO E. Fundamentos de Orientación: La empatía en el proceso orientador. Madrid: Morata, 1977.
258. REPETTO E. La Personalización en la Relación Orientadora. Valladolid: Miñon Ed. 1977.
259. RESNIKOFF A. Critique of the Human Resource Development Model from the Viewpoint of Rigor. The Counseling Psychologist, 1972, Vol. III, n. 3, pag. 46-55.
260. RICCI-BITTI J., SANTA CORTESI J. Comportamiento no Verbal y Comunicación. Barcelona: Gustavo Gili Ed., 1980.

261. RICHARDSON F.D., ISLAND D. A Model for Training Workshops and Labs. Personnel and Guidance Journal, April 1975, 53, 8, 592-597.
262. ROACH W.L. A Comparative Study of Two Models of Communication Skills Training. Thesis Doctoral, The University of Mississippi, 1976.
263. ROBINSON J.P. Measures of Social Psychosocial Attitudes. Michigan: Institute of Social Research Ann Arbor, 1980.
264. ROCKERT A.J. The Concept of Focusing: Its Measurement and Relation to Attention. Unpublished Master's Thesis, University of Chicago, 1969.
265. ROGERS C. Counseling and Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1942.
266. ROGERS C. Significant Aspects of Client-centered Therapy. American Psychologist, 1946, 1, 421.
267. ROGERS C. A Theory of Psychotherapy with Schizophrenic and a Proposal for its empirical Investigation. En Jawson J.G., Stone H., Dellis N.P. (Ed) Psychotherapy with Schizophrenics. Baton Rouge, Louisiana, University Press, 1949.
268. ROGERS C. A Current Formulation of Client-Centered Therapy. Social Service Review, 1950, 24, 449.

269. ROGERS C. The Attitude and the Orientation of the Counselor in Client-centered Therapy. Journal of Counseling Psychology, 1951, 13, 84.
270. ROGERS C. Becoming a Person. Pastoral Psychology, 1956, 7, 10.
271. ROGERS C. The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. Journal of Counseling Psychology, 1957, 21, 95-103.
272. ROGERS C. Client-Centered Therapy. En S. Aneti (Ed.) American Handbook of Psychiatry, Vol.III, New York, Basic Books,
273. ROGERS C. The Interpersonal Relationship: The Care of Guidance, Harvard Educational Review, 32, 4, 418, 1962.
274. ROGERS C. The Process Equation of Psychotherapy. American Journal of Psychotherapy, 1977, 15, (1), 32.
275. ROGERS C. A Way of Being. Boston: Houghton Co., 1980.
276. ROGERS C., GENDLIN E.T., KESTER D.J., TRUAX C.B. The Therapeutic Relationship and its Impact: A Study of Psychotherapy with Schizophrenics. Madison: University of Wisconsin Press. 1967.
277. ROSENBLUM J.J. The Effects on Interpersonal Growth and Group Leadership Skills of a Training for Trainers Workshop. Tesis Doctoral, University of Massachusetts, 1977.

278. ROSSI A.S. The Roots of Ambivalence in American Women. En J.M. Bardwick (Ed.) Readings on the Psychology of Women. New York: Harper and Row, 1972.
279. SCHLENKER B.R.,SORACI R.,McCARTHY B. Self-Esteem and Group Performance as Determinants of Egocentric Perceptions in Cooperative Groups. Human Relations, 1976, 29, 1163-1176.
280. SCHROEDER K.,HILL C.E.,GORMALLY J.,ANTHONY W.A. Systematic Human Relations for Resident Assistants. Journal of College Student Personnel, 1973, 12, 313-316.
281. SCHUTZ W.C.,FIRO A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior. New York: Holt Rinehart and Winston, 1958.
282. SCHUTZ W.C. Interpersonal Underworld. En Bennis W.G.,Benne K.D., Chin R. (Eds) The Planning of Change. New York: Holt Rinehart and Winston, 1961.
283. SCHUTZ W.C. The Firo Scales Manual. Counseling Psychologists Press, Tuc.,Palo Alto, California, 1967.
284. SHEPPARD G.W. The Effects of Counselor Pronostic Expectancy on Counselor-Client, Interpersonal Responses and its Relationship to Selected Counselor Variables. Tesis Doctoral, Boston University, School of Education, 1978.
285. SHOBEN E.J.A. Counseling. Annual Review of Psychology, 1956, 7, 147-172.

286. SHOSTROM E. Manual for the Personal Orientation Inventory. San Diego, California: EILS., 1966.
287. SIMECK-DOWING L. Counseling Skills and the Conceptual Level of Counselors in Training. Tesis Doctoral, University of Massachusetts, 1980.
288. SMITH D.W. A Survey of the Helping Skills of the Student Personnel Staff and Other Community Members at Treton State College. Tesis Doctoral, University of Massachusetts, 1974.
289. SMITH-HANEN S. Non Verbal Behavior and Counselor Warmth. Journal of Counseling Psychologist, 1977, 24, 87-91.
290. SPIVACK G., SHURE M.B. Social Adjustment of Young Children: A Cognitive Approach to Solving Real-life Problems. San Francisco: Jossey Bass, 1974.
291. STANDAL S. The Need of Positive Regard: A Contribute to Client-centered Theory. Tesis Doctoral no Publicada, University of Chicago, 1954.
292. STRAHAN C., ZYTOWSKI D.G. Impact of Visual and Lexical Cues on Judgments of Counselor qualities. Journal of Counseling Psychologist, 1976, 23, 387-393.
293. SZASZ T.S. The Mith of Mental Illness. New York: Harper and Row, 1961.

294. TAYLOR J., REITZ W. The Three Faces of Self-esteem. Research Bulletin N^o 80, Department of Psychology, University of Western Ontario, April 1968.
295. TEMBER H L., POWERS E. Evaluating Therapy in a Delinquency Prevention Program. Proceedings of the Assoc. Res. Nerv. Mental Dis., 31, 138-147, Baltimore: Williams and Williams, 1953.
296. TORKMANIAN S., RENNIE D. Microcounseling versus Human Relations Training: Relative Effectiveness with Undergraduate Trainers. Journal of Counseling Psychology, 1975 22, 345-352.
297. TOSI D.J., ESHBEUGH D.M. A Cognitive-Experimental Approach to the Interpersonal and Intrapersonal Development of Counselors and Therapists. Journal of Clinical Psychology, 1978, 34, 2, 494-500.
298. TRUAX C.B., CARKHUFF R.R. Toward Effective Counseling and Psychotherapy. Chicago: Aldine Pub. Co., 1967.
299. TRUAX C.B., CARKHUFF R.R. Concreteness: A neglected variable in Research in Psychotherapy. Journal of Clinical Psychology, 1964, 11, 67-71.
300. TRUAX C.B., CARKHUFF R.R. The Experimental Manipulation of Therapeutic Conditions. Journal of Counseling Psychology, 1965 29, 119-124.

301. TRUAX C.B., CARKHUFF R.R., KODMAN F. Personality Change in Hospitalized Mental Patients during Group Therapy as a Function of the Use of Alternate Sessions and Vicarious Therapy Pretraining. Journal of Clinical Psychology, 1965, 21, 225-228.
302. VALLE S.K. The Effects of Training in Human Relations, Problem Solving and Program Development Skills as Compared to Traditional Training Methods for Alcoholism Workers. Thesis Doctoral, Boston University, Sargent College of Allied Health Professions, 1978.
303. VANDENBOS G.R. Several Analyses Regarding Post-focusing Checklist Scores. Unpublished Manuscript, University of Detroit, August 1972.
304. VANDENBOS G.R. An Investigation of Several Methods of Teaching "Experimental Focusing". Thesis Doctoral, University of Detroit, 1973.
305. VITALO R. The Effects of Facilitative Interpersonal Functioning in a Conditioning Paradigm. Journal of Counseling Psychology, 1970, 17, 141-144.
306. VITALO R.L. A course in Life-skills. Journal of College Student Personnel, January 1974, 34-38.
307. WATSON D., THARP R. Self-directed Behavior (2nd. Ed.) Monterrey: Brooks Cole, 1977.

308. WELKOWITZ J., EVEN R., COHEN J. Estadística Aplicada a las Ciencias de la Educación. Madrid: Santillana Ed., 1981.
309. WILBURG M., WILBURG J.N. Categories of nonverbal Behavior: Implications for Supervision. Counselor Education and Supervision. 1980, 197-209.
310. WILLIAMS R.L., LONG J.D. Toward a Self-managed Life Style. Boston: Houghton Mifflin, 1975.
311. WOLF L., VANDENBOS G.R. Experimental Focusing: New Research Tools. Unpublished Manuscript, University of Chicago, 1970.
312. YELA M., "Una psicoterapia de la libertad". Prólogo a C.R. Rogers y M.G. Kinget, Psicoterapia y relaciones humanas, Madrid: Alguara, 1967, t.1, pp. VII-XX.

